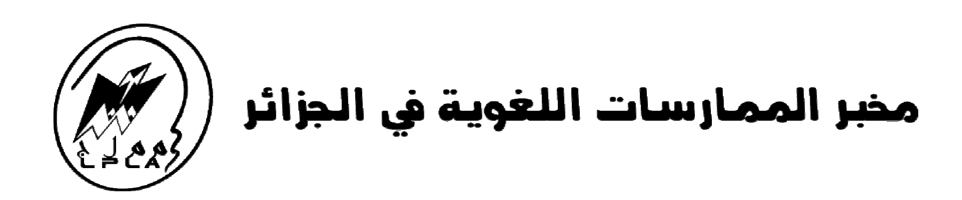
جامعة مولود معمري/ تيزي وزو

كلية الآداب واللغات



العدد الخاص

بأعمال ملتقى: الممارسات اللغوية: التعليمية والتعلمية

7ــ 8 ــ 9 ديسمبر 2010 م

منشورات مخبر الممارسات اللغوية

منشورات مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو–

الإيداع القانوني: **2011–1141**

ردمك: **978–9947–0–3167–4**

الفهرس

المحور الأول

الممارسات اللغوية في المؤسسات التعليمية: تشخيص وتحليل

المحور الثاني

الممارسات اللغوية المؤثرة في العملية التعليمية

المحور الثالث

البدائل النّوعيّة للممارسات اللّغوية النموذجية: اقتراحات وأفكار

المحور الأول:

الممارسات اللغوية في المؤسسات التعليمية: تشخيص وتحليل

الممارسات اللّغوية الخاطئة وأثرها على لغة الطفل

أ. صحرة دحمان

جامعة الجزائر

المقدّمة: لقد أثبتت **الدراسات** التي تهتم **بلغة الطفل وتطوّرها** أنّ **أفضل مراحل اكتساب اللّغة** تقع **ما بين عامين وسن البلوغ**. وأنّ الاهتمام بدراسة الطفل في **أهم مظهر من مظاهر حياته - وهو اللّغة -** يمكّننا من بناء طرق تعليم اللّغة على أساس سليم وقويم من ازدهار البحوث العلمية والعملية التي تنطلق من واقع الطفل في كلّ قطر من الأقطار العربية لتؤسس لقانون عام يمكن أن يخضع له أيّ طفل عربي، دون إغفال ما يميّز طفل عن آخر، وبلد عن آخر.

وإذ كانت **مرحلة الطفولة المبكّرة** (مرحلة ما قبل المدرسة) من **أهم المراحل في حياة الطفل والراشد**، خاصّة تلك المتعلّقة **باللّغة ومهاراتها الأربع:** الاستماع - التعبير - القراءة - الكتابة، فإنّ دراسة هذا الجانب تعين المعلمين والمربين والآباء وواضعي البرامج، في فهم خصائص أطفالهم وتنشئتهم بما يتوافق مع خصائص اكتساب اللّغة وتعلّمها. ومن ثم الإسهام في وضع المناهج التي تتلاءم مع مستوى الأطفال ونموّهم في هذه المرحلة.

وبقدر ما **يقدّم المجتمع للطفل** في هذه المرحلة من عناية واهتمام **بقدر ما يخلق من تكيّف سوي في مرحلة المراهقة والرشد**. فيتحدّد بناء على ذلك إسهام الفرد في تطوير مجتمعه وبنائه وتنميته. فالأطفال يمثلون مستقبل المجتمع والأمة لذلك **أصبحت العناية بالممارسات اللّغوية مطلبا حيويا من مطالب التواصل اللّغوي السليم**. في حين أنّ الواقع أثبت أنّ أسلوب التعامل مع المتعلّم في الأطوار التعليمية جميعها فيه خروج عن **المواصفات اللّغوية المعروفة**، وهو ما تسبّب في **تشوهات** أصابت الممارسة اللّغوية الصحيحة.

وإذا كان الفرد طفلاً أو راشداً مطالبا **بإتقان لغته الأولى** التي يتواصل بها مع غيره وفي حياته اليومية، **فهو مطالب بشكل كبير بإتقان لغته الثانية** ليكون عنصرا فاعلا في مجتمعه، لأنّها اللّغة التي تعبّر عن كيانه وكيان أمته وأيّ إهمال أو تجاوز في استعمال هذه اللّغة في مجتمع يعتز بها لأسباب كثيرة ومتعدّدة، سيؤدي ذلك حتما إلى آثار وخيمة، تبدأ **بالاستهجان**، وهو الأمر الحاصل في أيامنا، وقد **تنتهي إلى الهزء والسخرية** [1] وهو الأمر الذي ينبغي أن نعمل على دفعه وتحاشيه أفرادا وجماعات. لذلك سنركّز على تلك الممارسات اللّغوية التي تقع في دور الحضانة، باعتبار أنّها تهتم بالطفل في مرحلة يتميّز فيها بقدرة عجيبة على تعلّم أيّ شيء بما في ذلك اللّغة السليمة.

وإذا كانت الأسرة تسعى إلى **إشباع حاجات الطفل المختلفة** كحاجته إلى الحب والأمن، وحاجته إلى اكتساب خبرات جديدة وحاجته إلى التقدير والتشجيع، وحاجته إلى تحمّل المسؤولية [2]، فإنّ **دور الحضانة** تحاول أن **تكمل إشباع هذه الحاجات** فتقدّم للطفل الرعاية في هذه الجوانب حتى ينمو نموا متوازنا وسليما. إلاّ أن **حاجة الطفل إلى الجانب اللّغوي لا تقل أهمية** عن هذه الحاجات. لذلك لابدّ أن تعمل الأسرة والمجتمع بمؤسساته المتعدّدة على العناية بهذا الجانب.

1 ـ حاضر الطفل اللّغوي قاعدة لمستقبله: إذا كان أحد أهم أهداف التربية والتعليم هو **إعداد الطفل للمستقبل** لتحمّل مسؤوليات كثيرة، "فمن الطبيعي أن **تسعى** كل من **الأسرة والمدرسة ودور الحضانة إلى تعليم الأطفال** بعض التقاليد وإكسابهم الآداب والعادات التي لا تأخذ معناها الاجتماعي الكامل إلاّ حينما يصيرون كبارا ... ومن الناحية الإجرائية لا يمكن الوصول إلى هذا المستقبل الذي طالما تذرّع به المربون لتبرير كثير من مواقفهم، إلاّ مرورا بالحاضر الذي يصبح فيما بعد ماضيا ... وهناك حاجات يدخل إشباعها ضمن الإعداد للمستقبل والتخلّف عن إشباعها لابد أن يؤثر سلبا في هذا المستقبل المنشود" [3].

وكل **تطور** أو نمو أو نضج في حياة الطفل **لا يحصل دفعة واحدة**، وإنما **يتحقق عبر مراحل مختلفة** ومتتابعة ومتكاملة، بحيث يحتاج في كل مرحلة من هذه المراحل إلى جرعة خاصّة ملائمة ويشترط أن تقدّم بطريقة ملائمة أيضا. ولابد من مراعاة قدرات الطفل العقلية والجسمية التي تسمح له بالاستيعاب والتعلّم. ومراعاة كذلك

ميولات الأطفال وما يستأنسون إليه حتى يحصل التجاوب العفوي ويكون حضورهم حضورا فعليا. وبالتالي صياغة البرنامج وفق ما يحقّق الاكتساب الجيّد ودون التركيز على الكم الهائل من الخبرات المتراكمة، ومراعاة القيمة الحقيقة لهذه الخبرات بالنسبة لعمليتي الإعداد والتكوين [4].

وإذا كان **الاهتمام بالإعداد اللّغوي** هو أحد أهم الأهداف، فإننا نعتقد أنّ ما يحصل في واقعنا **لا يتعدى الاهتمام الشكلي** بالمسألة. ذلك أنّه **لا يكفي** أن نركز جهودنا على **تعليم الأصوات والحروف** وندير ظهورنا لما يمكن أن يسهم إسهاما فعّالا في إعداد الطفل إعدادا صحيحا. فإذا كان **الطفل لا يسمع اللّغة ولا يحتك بها** إلا في أوقات محدودة جدّا، فهذا من شأنه أن يبعده عن الممارسة اللّغوية السليمة حاضرا ومستقبلا. ومن شأنه أيضا أن يبعده عن اللّغة نفسها، **لأنّه لا يملك أيّ دافع لتعلّمها ولا الرغبة في تعلّمها**. وفي حال فقد هذان الشرطان: الدافع والرغبة، فقد ذلك الرابط الذي يربط بين المتعلّم واللّغة. ومن هنا يختل حاضر الطفل اللّغوي والنتيجة الحتمية ستكون اختلال مستقبل الطفل اللّغوي. وهو ما سيؤثر سلبا على تحصيله العلمي لأنّ فاقد اللّغة فاقد لأهم أسباب التعلّم.

إنّ **حاضر الطفل اللّغوي هو قاعدة لمستقبله اللّغوي**، ولا يمكن بحال من الأحوال أن تسعى المؤسسات التعليمية بما فيها دور الحضانة "لتقديم حلول لمشاكل يمكن أن تواجه الفرد في مستقبل أيامه... ولكنّها تنسى أنّ **التكيّف مع الظروف والمعطيات** مرهون بقدرة الفرد على **رفع تحديات الحاضر أولا**" [5]. بما في ذلك رفع تحديات اللّغة التي تعتبر وسيلته الأولى للتكيف مع الظروف والمعطيات، وقاعدة لتعلماته المختلفة. لذلك لابدّ من الرعاية اللّغوية الخاصّة في مرحلة الطفولة، وما تقتضيه من متطلبات وشروط لنموّها وانتعاشها.

فالبيئة اللّغوية المناسبة شرط ضروري لتعلّم اللّغة تعلّما سليما ذلك أنّ الطفل يكتسب لغته الأم في ظرف قياسي لتوفر بيئة الاكتساب المناسبة. في حين يتأخر في تعلّم اللّغة الثانية (العربية الفصحى) أو يتعلّمها تعلّما ناقصا لأنّ هذه **البيئه غائبة** أو أنّها **لا تساعده على التعلّم الجيّد**. فالطفل لا يمكنه أن يتعلّم اللّغة إلاّ من خلال سماعه

لأداء سليم خال من الممارسات اللّغوية الخاطئة. وعليه تصبح العناية بالممارسات اللّغوية الصحيحة مطلب حيوي.

2 ـ لغة المربي أو المربية وأثرها على لغة الطفل: إنّ ما **يغيب عن أذهان** عدد كبير **من المربين والمربيات** أنّ الأطفال الذين يتعاملون معهم هم كائنات حيّة تنمو وتتطوّر، وأنّ هذه الحركة **النمائية** هي حركة دائمة لا تتوقف، وهي تشمل جوانب الشخصية ومظاهرها كلّها. بما في ذلك قدراته اللّغوية الاتصالية التواصلية والفكرية الإدراكية [6]. وإذا كان هؤلاء المربون يرغبون فعلا في تزويد الطفل بما يحتاجه لتنمية رصيده اللّغوي، فإنّهم بحاجة إلى استراتيجيات ووسائل وطرق تدريس جديدة تعينهم على التأثير الإيجابي في الطفل لتطوير لغته وجعلها لغة مطاطة قابلة للتكيّف مع كلّ المقامات التي يستعمل فيها اللّغة.

وإذا كان لزاما أن يحرص المربي على الدوام "على تكييف وسائله وطرق معاملته وبصفة عامة دروسه لجعلها تتلاءم مع مستوى تطور ونضج الأطفال، بحيث يتعامل مع كل طفل في حدود ما هو مهيأ له، نزولا عند إمكاناته الحقيقية واستعداداته" [7]، وإذا كان لزاما أن تتجاوب العملية التربوية "مع الآثار الناجمة عن هذه العملية، فتقوم بتجديد مضمونها وتطوير أدواتها ومراجعة أساليبها وتقنياتها حتى تكون في مستوى متطلبات كل مرحلة يمر بها الأطفال ... [وإذا كان لزاما أيضا أنّ المؤسسات التربوية المختلفة مطالبة بأن] تعيش حياة المجتمع في صميمها وتؤدي فيها دورا رائدا لتسترجع به مكانتها اللائقة" [8]؛ فإنّ **المربي مطالب بالحرص الشديد على استعمال لغة سليمة** تحقق للطفل توازنه النفسي والاجتماعي.

فعندما يصبح الطفل قادرا على التعبير عن نفسه وعن حاجاته الضرورية وقادرا على التواصل مع الآخرين، فتلك علامة على اندماجه في بيئته الطبيعية والاجتماعية **واللّغة هي التي تمنحه القوة للتكيف بطريقة صحيحة فيتصف بشخصية متفاعلة قابلة للانسجام مع أفراد المجتمع.** فضلا عن التنشئة الاجتماعية التي تعتبر من أهم العمليات الاجتماعية على الإطلاق [9]. من هنا تأتي الحاجة إلى **ضرورة العناية بلغة المربي أو المربية لما لها من أثر على حياة الطفل اللّغوية والنفسية والاجتماعية.** بحيث يكون سلوكه اللّغوي سويا وسليما.

فالطفل يتأثر بكل ما يقوله الكبار وبطريقة نطقهم للغة، خاصّة لغة معلمه أو مربيه فهو قدوته التي يقتدي بها ليس فقط في سلوكه اللّغوي، بل كذلك في سلوكاته الأخرى. وفي هذا الشأن قال عمر بن عروة لمعلّم ولده: "ليكن **أول إصلاحك** لولدي **إصلاحك لنفسك**، فإنّ **عيونهم معقودة بك**، **فالحسن عندهم ما صنعت**، **والقبيح ما تركت**"[10] فإذا ما وجد خلل في ممارسة المربين أو المعلّمين اللّغوية انعكس ذلك على لغة الطفل التي تصبح صورة من صور هذه الممارسات، بما تحمله من أخطاء وانحرافات عن الأصل. وهو ما يؤدي ـ شيئا فشيئا ـ إلى الانتشار الواسع للممارسات اللّغوية الخاطئة، وإلى الضعف اللّغوي العام الذي تشهده المؤسسات التعليمية جميعها دون استثناء.

3 ـ بعض الممارسات اللّغوية الخاطئة: إنّ ملاحظة **الواقع اللّغوي العام وواقع الممارسة اللّغوية في المؤسسات التعليمية** بما في ذلك **دور الحضانة**، تجعلنا نؤكد على حقيقة ملموسة وهي **غياب فعلي للغة العربية الفصحى**، "وبعدا كبيرا بين ما يجب وما يكون فالأطفال والشباب والشيوخ يتداولون بينهم لهجات عامية، هي مزيج من الأصول العربية المشوّهة والغرسات المحلية والوافدة، لا تمثّل شيئا من آمال التربية اللّغوية في الحياة"[11]، بل إنّ ما تنتجه الجامعات وما ينتجه المتخصصون في علوم العربية، ينتشر فيه اللّحن بشكل كبير وقلّما نجد ما يشفي الصدور ويخلو من الركاكة والفساد في التراكيب والدلالة والمقاصد.

ولا ذنب للطفل في هذه الممارسات الخاطئة، فهو يتلقى لغته من محيطه فتنمو انطلاقا مما يسمعه من ألفاظ وعبارات وصيغ في البيت والشارع ودور الحضانة ومؤسسات التعليم التحضيري المختلفة، ثم بعد ذلك في المدارس والمعاهد والجامعات وما يسمعه في المذياع والتلفاز. "فيتلقف زاده اللّغوي من أفواه هؤلاء وهؤلاء ليختزنه في وعيه ويبني عليه ما يعنّ له بعد"[12]. فالطفل إذا يعيش اليوم في مستويات لغوية متباينة بتباين هذه البيئات التي تتداوله. وما تجب الإشارة إليه أنّ المدرسة لم تسلم من استعمال هذه اللّهجات والتداخلات الحاصلة بين اللّغات بعد أن كانت، في وقت ليس بالبعيد البيئة اللّغوية الوحيدة التي تُمارس فيها العربية الفصحى على الأقل في قاعات الدراسة.

وهكذا كما يقول الدكتور فخر الدين قباوة: "تجد المهارات اللّغوية قد شُدت إلى منازع الهجنة والارتكاس، واستسلمت لضغوط العوامل الهدامة من كل صوب فكانت صورا شُوها من خلائط الكلام والقراءة والكتابة والأفهام وتعذّر على المصلحين تشخيص الداء، وتحضير الدواء وإدراك الشفاء"[13].

ولكي يكون كلامنا علميا وعمليا، لابد من ذكر مظاهر الممارسات اللّغوية الخاطئة المتداولة في دور الحضانة والأقسام التحضيرية، والتي تعتبر صورة من صور الممارسات الحاصلة في المجتمع كلّه، **وهو ما يفسّر عدم الوعي بأهمية الجانب اللّغوي في مرحلة الطفولة المبكرة** من جهة، وسوء **إعداد المربين لغويا** من جهة ثانية، الأمر الذي يُظهر عدم تحكمهم في الممارسة اللّغوية السليمة. وفيما يلي نجمل بعض هذه المظاهر كالآتي:

3 . 1 الانتقال اللّغوي: (code switching)

الانتقال اللّغوي هو **إحدى الاستراتيجيات اللّغوية التبليغية** الأكثر جريانا بين المزدوجين، بحيث يتواجد نظامان لغويان أو أكثر في الخطاب، فينتقل المتكلّم من كلمات أو مقاطع (segments) بلغة إلى كلمات أو مقاطع بلغة أخرى أو عدّة لغات فالمقطع **(أ)** ينتمي إلى **ل أ**، وينتمي المقطع **(ب)** إلى **(لب)**. ويمكن أن يمتد طول هذا الاستعمال الذي يبدأ بكلمة ليصل إلى قول أو مجموعة أقوال حتى تتكوّن فقرة كاملة[14].

وهناك ثلاثة أنواع من الانتقال اللّغوي:

أ - الانتقال داخل الجملة الواحدة، وهذا هو النوع الذي يشيع في مؤسسات التعليم.

ب - الانتقال بين الجمل أو بين الأقوال

ج - الانتقال خارج الجملة، كإدخال بعض العبارات الجامدة في الخطاب لغرض أو لآخر.

وإذا كان الانتقال اللّغوي هو إستراتيجية تبليغية يجنح إليها المتكلّم في خطابه فينبغي التفريق بين **الانتقال الدال** على **ملكة لغوية عالية**، وهو النوع الذي يمكن استخدامه لشرح بعض المفاهيم العلمية في الملتقيات الدولية مثلا والانتقال اللّغوي **الناتج**

عن قصور في هذه الملكة، خاصّة في اللّغة الثانية أو اللّغة الأجنبية [15]. ذلك أنّ المتكلّم يضطر إلى اللجوء إلى لغته الأم لتعويض النقص الموجود في لغته الثانية التي اكتسبها عن طريق التعلّم، أو اللّجوء إلى لغة أجنبية كالفرنسية مثلا في المجتمع الجزائري لسد فراغات لغته. وهو الأمر الحاصل في مدارسنا.

فالنوع الأول يمكن وصفه بالمقبول أو الجائز، لأنّ غرضه واضح. أما النوع الثاني فيمكن وصفه بعكس ذلك، ويمكن تسميته بهجين لغوي مضطرب يتسبب في تذبذب كل من المتكلّم والسامع فيُظهر لدى الأول عدم القدرة على التعبير عن المقصود بدقة، ويٌظهر لدى الثاني صعوبة فهم ذلك المقصود خاصّة إذا كثر التنقل بين اللّغتين من غير داع. فيؤدي ذلك إلى استعمال جمل متقطّعة غير مفهومة، وهو ما يجعلنا نستنتج غياب لغة واضحة. وهو ما سيؤثر سلبا على المتلقي عامة، وعلى المتلقي - الطفل بصفة أخص.

ومن أمثلة ذلك:

تخاطب المربية الأطفال: شكون اللّي جاب الدفتر والتصاور.

الأطفال: أنا ... أنا

م: وأنت ما درتش photocopie على الدفتر الصحي؟

ط: أنساتي ما درتش photocopie.

م: قول الماماك الدريلك photocopie.

م: وقتاش تكملو الدوسيي (dossier) تاعكم.

في حصة أخرى: تشرح المعلمة درس كيفية الربط بين نقطة ونقطة أخرى: تبعو معايا لوكان نروحو هكذا **ديركت (direct)** نقدروا نجوزو**؟**

في موضع آخر: عرفتوه سور sure ؟ ! (وتقصد المسار الذي يمكن للأطفال إتباعه للوصول إلى النقطة المقصودة).

في موضع آخر: تتكلم طفلة آنستي ماشي دالتو..

م: normalement دالت كنزة، ماعليش فيما بعد انت.

في درس أخر: التعريف بأسماء الأشياء المنزلية

م: واشنو هذا؟ طفلة: تلفون (الهاتف الثابت)، م: Sa fait هذا واشنو؟ تجيب طفلة: portable، م: ما نقولوش portable نقولو هاتف نقال.

3 . 2 المزج اللّغوي: (code mixing)

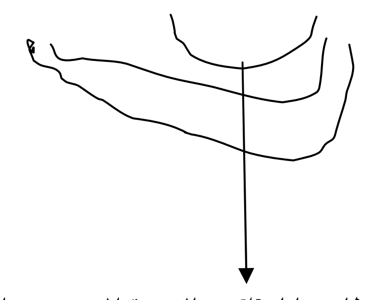
المزج اللّغوي هو إستراتيجية تعبيرية، يمزج فيها المتكلّم عناصر أو قواعد لغتين، فيحوّل عناصر من اللّغة (أ) إلى اللّغة (ب). وقد تكون هذه العناصر **أصواتا** أو **وحدات معجمية** أو **جمل كاملة** [16]. وقد يُسقط أصواتا من اللّغة الثانية ويعوّضها بأصوات لغته، مثلما يفعل الناطق العربي في حال نطقه لبعض الكلمات الأعجمية؛ كنطق [r] راء، ونطق [v] فاء. وقد يحوّل بعض الصوائت الأعجمية إلى صوائت عربية مثل تبديل صائت [e] بالكسر [ِ] و [u] و [o] بضمة [ُ].

ومن أمثلة ذلك: في حصّة رسم تطلب المعلّمة من الأطفال رسم زهرة تقول طفلة: أنساتي أنا مانعرفش نرسم زهرة.

المعلّمة: سيي (essayer) دبري راسك.

وتقول لطفلة تلمس محفظتها: كي تكملي عملك **سڤمي** كرطابك


(cartable)



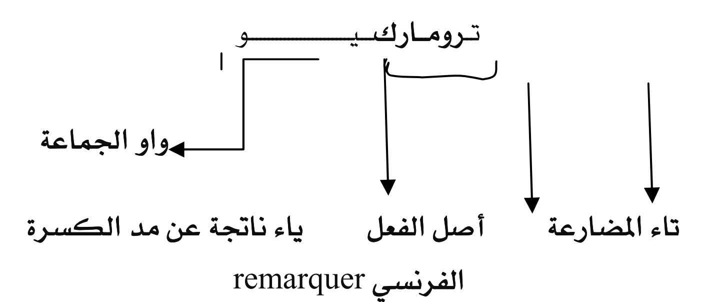
فالراء تقابل [r] ، و الطاء تقابل [t] ، والفتحة الممدودة تقابل "a"، فضلا عن إضافة الكاف وهو ضمير متصل دال على المخاطب.

كاف دال على المخاطب

نلاحظ أنّ أصل كلمة "كرطابك" هو الكلمة الفرنسية "cartable" بحيث أُخضعت لنظام العامية بإحداث تغيّرات صوتية وصرفية، كما هو ظاهر من خلال التحليل.

وتستعمل المعلّمة كلمات ممزوجة أثناء تعاملها مع الأطفال مثل:

پــــلاســتـــك (ta place)، واش راكــو ترومـاركيــو (remarquer)، فالفعـل الفرنسي خضع لعدّة تغيّرات صوتية وصرفية كالآتي:



الفرنسي remarquer

فقد صرّف تصريفا عاميا، مع المخاطب (أنتم) في الزمن الحاضر بإضافة تاء المضارعة في بداية الفعل، وواو الجماعة في نهايته. وعلى المستوى الصوتي حصلت التغيّرات الآتية:

- تحويل الصامت [r] إلى راء.
- تحويل الصائت [e] إلى ضمة ممدودة.

وهكذا نلاحظ أنّ الكلمات الممزوجة المستعملة هي كلمات مشتركة بين نظامين لغويين، هما الفرنسية والعامية الجزائرية، بحيث يظهر فيها أصل لكلمات فرنسية تخضع لنظام العامية بإدخال تغيرات صوتية وصرفية على هذه الكلمات.

3 ـ العامية الخالصة: وأقصد بها عامية البيت والشارع والمقهى بما يحمله هذا المستوى اللّغوي من خصائص ومميزات، أهمها أنّ هذا المستوى يضعنا في دائرة ضيقة جدّا **لأنّ مستعمله عاجز عن التعبير عن مختلف الحاجات والمواقف** (العلوم والآداب والفنون)، فهو مستوى **لا يتعدى استعماله التعبير عن الحاجات اليومية والبسيطة.** فضلا عن كونه يحصرنا في المحلية التي هي عكس العالمية. ونحن نرى في ذلك أزمة تسبب عثرة في حياة أجيالنا، وهي ليست مشكلة لغوية اجتماعية فحسب، وإنما هي داء نفسي وعقلي وعلمي؛ لأنّه يهدّد مقومات شخصيتنا وحضارتنا ووجودنا.

فإذا **كان طبيعيا أن يسمع الطفل هذه العاميات في البيت والشارع والملعب** فإنّه **ليس من الطبيعي أن يسمعها، كما هي، في التلفاز والمذياع وقاعات الدرس.** وإذا كان لا مفر من سماعها واستعمالها لغلبتها على الأسماع والأفواه فلابد بالمقابل من سماع

العربية الفصحى واستعمالها على الأقل في قاعات الدروس، لكي يستطيع المتعلّم أن يمارسها في جميع شؤون حياته تفكيرا وتعبيرا.

إنّ الممارسة اللغوية الحاصلة في مدارسنا تعكس تدني المستويين: التعليمي واللّغوي، وتعكس أيضا المشكلات التي يعاني منها مجال تعليم اللّغات بشكل عام ومجال تعليم اللّغة العربية بشكل خاص؛ ذلك أنّ أساليب التعليم وطرقه المتبعة اليوم تغفل استعمال العربية الفصحى بحيث تنقل العلوم والفنون باللّهجات المحلية أو باللّغات الأجنبية كالفرنسية بالنسبة إلى علوم الطب والصيدلة والعلوم التكنولوجية في جامعاتنا، وليس هذا فحسب بل "كثيرا ما تنقل اللّغة العربية الفصحى إلى الطلاب بأساليب عامية، أو شبه عامية، فتدخل عقولهم، وترسخ في ألسنتهم هجينة شوهاء"[17].

ومن أمثلة ذلك:

ترسم المعلّمة مجموعة من الأدوات المنزلية على السبورة ثم تبدأ في شرح الدرس:

هَاذْ الأدوات وين نلقاوهم؟ الأطفال: فـ لْمَنزلْ .

م: هذوا أدوات ..... الأطفال: أدوات منزلية.

م: وعْلاَهْ أدوات منزليَة، الأطفال: لخطش نصيبوهم فـ الدار، تعلّق المعلمة: ما نقولوش في **الدّار**، نقولوا في **البيت**، في **المنزل**، إذن أدوات منزلية.

وإذا كانت هذه هي ممارستنا اللّغوية في مؤسساتنا التعليمية ـ ابتداء من دور الحضانة ومرورا بكل المراحل التعليمية المختلفة ووصولا إلى الجامعة ـ فهل ننتظر من الأجيال الصاعدة أن تتمثل العربية الفصحى في نشاطاتها وإنتاجاتها؟ وأن تكون اللّغة العربية الفصحى هي لسان حالهم والمعبّر عن وجدانهم وشعورهم؟ هيهات هيهات فنحن نجد أغلب المتعلمين يصب على هذه اللّغة سخطه وغضبه، "ويرى النجاة من عثراته في التفات من أحكام العربية وقواعدها، لينطلق في متاهات العجمة والضلال حتى لقد أصبح من أشيع المبادئ وأروجها أن تتسلل أصابع العامية والأعجمية إلى لغة العلماء والأدباء بل لغة الدارسين والمتأدبين" [18].

هذا، ونشير إلى أمر في غاية الأهمية وهو أنّ المربين والمعلمين في كثير من الأحيان يُخطِئون الكلمات العامية الفصيحة الأصل، والتي يمكن استغلالها لربط

العامية بالفصحى وتعليمها وتعلّمها. وهذا ما نلاحظه في المثال السابق في تعليم المعاني: البيت، والمنزل، إذ **تخطئ المعلّمة** كلمة **الدار**، وتقتصر على كلمتي: **البيت والمنزل**. كما تخطئ، في موضع آخر من درس آخر، استعمال الفعل **راح/يروح**، وتعوضه بالفعل **ذهب/يذهب**، على الرغم من أنّ الفعل راح فعل عربي فصيح.

4 ـ أسباب الوضع اللّغوي المتأزم: لا يكاد المتعلّمون اليوم، في الأقطار العربية عامّة والجزائر خاصّة، وبعد نهاية مراحل تعليمية مختلفة، إقامة أحاديث خالية من الأخطاء بأشكالها المختلفة: النحوية والصرفية والتركيبية، ولا يكادون يقرأون قراءة جهرية مسترسلة قائمة على النطق الصحيح لأصوات العربية الفصحى. وإننا لنرى أنّ **هناك أسبابا عديدة أسهمت في هذا الوضع اللّغوي المتأزم**. وفيما يلي أهم هذه الأسباب وأكثرها تأثيرا على لغة الأطفال والناشئة:

1 ـ **ارتفاع مستوى العامية وانحدار الفصحى وتقهقرها وتدني أساليبها ومفرداتها** على المستويين المكتوب والمقروء، وقد أصبحت ظاهرة ضعف المستوى اللّغوي للعربية الفصحى في صفوف المتعلّمين ظاهرة ملحوظة، وذلك راجع إلى استخدام العاميات الدراجة على الألسن وسيلة لنقل العلوم والمعارف. فالمعلمون اليوم ـ باستثناء البعض طبعا ـ لا يكادون ينقلون مادة علمية أو أدبية خالية من العامية. وبذلك يجد المتعلّم نفسه "يجابه بسلطان العامية المسيطرة على ثقافته وقدراته، وبتفلت زمام الفصحى من يده، فينهار أمام القوة الكبرى، ويستسلم لتيارات اللّهجات الدارجة تتخلل لغته فتفسدها أو تطغى عليها"[(19)].

2 ـ ولم يتوقف الأمر عند حد استعمال العاميات، بل **ظهر في السلوك اللّغوي للمعلّمين والمربين خليط أو هجين لغوي لا هو لغة فرنسية خالصة ولا هو عربية عامية خالصة**. وإنما هو مستوى هزيل غير قادر على التعبير عن حاجات المتكلّم الضرورية في المواقف المختلفة. بحيث يجنح إليه مستعمل اللّغة لسد فراغات لغته. وإن دلّ ذلك على شيء فإنّما يدل على قصور كبير في استعمال العربية الفصحى أولا ومناهج وطرق تعليمها ثانيا. إذ يبدو جليا أننا نعاني أزمة واضطرابا في التعليم والمناهج التي تتسم بالفوضى والقلق، بحيث لم تتمكن هذه المناهج بعد الاستقلال من إيجاد مستقر واضح المعالم والأهداف ناجح الوسائل. فنحن نتخبط بين مد وجزر ونتنقل من سيئ إلى

أسوأ[20]، والدليل على ذلك تخرج أعداد هائلة من طلبة الجامعات، وأغلبهم لا يفقهون الفصحى ولا يعرفون قواعدها ودقائقها وأصولها.

3 ـ **مواصلة تدريس العلوم والتكنولوجيا باللّغة الفرنسية في الجامعات**، وهذا يعني تراجع عن مبدأ التعريب القاضي بتعميم استعمال اللّغة العربية في مجالات الحياة جميعها والمؤسسات سواء أكانت ذات طابع تربوي أم اقتصادي. وأهم هذه القوانين القانون "رقم 91 ـ 05 المؤرخ في 16 جانفي 1991 الحامل تعميم استعمال اللّغة العربية". بحيث ينص البندان الأول والثالث من الباب الأول من هذا القانون على:

ـ يحدّد القانون الحالي قوانين تعميم استعمال اللّغة العربية وحمايتها في مختلف مجالات الحياة الوطنية.

ـ يجب على كلّ المؤسسات أن تعمل على ترقية اللّغة العربية وحمايتها والسهر على استعمالها الجيّد.

4 ـ **تبوأ الفرنسية مكانة عالية** في المؤسسات الاقتصادية الهامة في المجتمع مثل البنوك ومؤسسات التأمين والمؤسسات الصناعية والتجارية كمؤسسة سوناطراك.

5 ـ وقد تسبب تقهقر استعمال العربية في المؤسسات والتراجع عن مبدأ التعريب في الجامعة في بعض المجالات، وتبوأ اللّغة الفرنسية مكانة عالية، في **نقص الدافع لدى المتعلّمين في إتقان العربية الفصحى**، فضلا عن **عدم وجود ذلك الرابط الروحي** الذي يربط بين الفرد المتعلّم ولغته. وهو ما نلاحظه من استهجان لهذه اللّغة في أوساط أغلب الناشئة والمتعلمين.

6 ـ **عدم وعي المجتمع والفرد بأهمية الجانب اللّغوي** في حياتنا بصفة عامة وحياة المتعلّم بصفة خاصّة، وحياة الطفل بصفة أخص في مرحلة الاكتساب التي تبدأ من الميلاد إلى حوالي خمس سنوات. ذلك أنّ الآباء والمربون يهتمون بتوفير الحاجات الضرورية للطفل من أكل وشرب وحنان وما إلى ذلك، ويغفلون توفير البيئة اللّغوية المناسبة.

7 ـ **غياب يكاد يكون تام لوسائل الإعلام في الاهتمام بالجانب اللّغوي** ويلاحظ تقهقر استعمال العربية الفصحى في الحصص الثقافية والاجتماعية الأكثر مشاهدة واستماعا، والجنوح إلى استعمال العاميات والهجين اللّغوي. فوسائل الإعلام

مطالبة بالتميّز بلغة عالية المستوى، ودفع الناس دفعا إلى الارتقاء إلى مستويات لغوية عالية، وعدم النزول إلى لغة العامة.

8 ـ **الاهتمام بالعلوم الطبيعية والتكنولوجية وتشجيعها** على حساب العلوم الإنسانية **بالتنكر** لها، وعدم الوعي بأهميتها الفكرية والعلمية، وهو ما يؤدي إلى **انصراف المتميّزين والمتفوقين** من التلاميذ والطلبة عن اللّغة العربية وما يتصل بها من علوم وآداب وفنون. وهو ما تسعى السياسات التعليمية إلى تكريسه بشكل مقصود أو غير مقصود، بحيث يتم توجيه التلاميذ والطلبة المتفوقين جميعهم ـ دون مراعاة لميولاتهم واتجاهاتهم ـ للتخصصات العلمية والتكنولوجية وتوجيه العاديين والمتوسطين إلى التخصصات اللّغوية والعلوم الإنسانية عامة واللّغة العربية وآدابها بصفة أخص وبذلك يفقد المجتمع والأمة عقولا نيّرة وقدرات هائلة، ونفوس تطمح إلى التغيير والإبداع. وهو ما يلاحظ على أغلب طلبة العربية وآدابها الذين يؤكدون على أنّهم وجدوا أنفسهم في تخصص غير مرغوب فيه، وربّما كان هذا التخصص بالنسبة إليهم آخر التخصصات المختارة في وثيقة التوجيه. فضلا عن عدم وجود أيّ محفز أو دافع لتعلّم العربية وإتقانها.

9 ـ **إهمال الجانب اللّغوي في تقييم الطالب** في نجاحه في الامتحانات الرسمية كشهادتي: التعليم المتوسط والباكالوريا. فاللّغة العربية الفصحى لا تدعمها أي أسس أو قرارات تجعل إتقانها شرط من شروط النجاح في الامتحانات. وهذا ما يفتح المجال واسعا **لإعطاء الأهمية للكم على حساب الكيف**، فكلنا يعلم تلك اللّغة السطحية والهزيلة التي يملكها الممتحنون، "**فالامتحان** التحريري يجوز فيه كل تعبير، وتغتفر فيه أكبر الأخطاء وأشنع التراكيب، ويكتفي فيه بأداء المعلومات دون النظر إلى اللّغة التي أدتها وعبّرت عنها. ثم تكون المساعدات تلو المساعدات لإنقاذ الراسبين"[21] وإنجاحهم ودفعهم لميدان العمل دون زاد. وتجدر الإشارة إلى أمر في غاية الأهمية وهو أنّ أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى اللّجوء إلى مثل هذه الحلول مرده إلى الاكتظاظ الموجود في الأقسام والأفواج والمجموعات التي يفوق عدد تلاميذها أو طلابها العدد الطبيعي والمعقول.

10 ـ **فقدان القدوة الحسنة**، إذ **كيف يمكن** لتلميذ أو طالب **الاعتزاز بلغته والنظر إليها نظرة سليمة**، ويدرك أنّ لهذه اللّغة دورا أساسيا في استيعاب العلوم والثقافات والآداب وحاجات المجتمع والأمة، وهو **لا يملك أدنى الشروط التي تحقق هذه الغايات**، وأهمها على الإطلاق **القدوة الحسنة** ؟ كيف يمكن لمعلّم أن يؤثر في تلاميذه وطلابه وهو يشعر بالهزيمة، فرجال التعليم عامة يهتمون كغيرهم بتوفير أدنى شروط الحياة، فأغلبهم يعاني مرارة الحاجة؟ كيف يمكن **أن يحب الطفل لغته ويقدّسها ويتقنها وهو يشعر بالملل والجمود والجفاف عند سماعه لمواد اللّغة العربية؟** كيف **يعشق هذه اللّغة** وهو يدرك مع مرور الأيام أنّ **معلّمه يعزف عن العربية وعلومها** ويلجأ في تدريسه إلى العاميات والمزيج اللّغوي؟ كيف **يمكن لأطفالنا أنّ يتعلّموا العربية، ولغة معلميهم ومربيهم تفتقد للمرونة والعملية والوظيفية؟** كيف يمكننا أن **نبني نفوسا مندفعة نحو الإبداع** وأغلب **المعلّمين والمربين لا يملكون هذه النفس المندفعة؟**

5 ـ **حلول ومقترحات**: بعد محاولتنا طرح مشكلات واقع الممارسة اللّغوية بشكل عام وواقعها في بعض دور الحضانة بشكل خاص سنحاول الآن إعطاء بعض الحلول والمقترحات التي نراها ضرورية لمعالجة مشكلاتنا اللّغوية فيما يلي:

* 1 ـ **تبني سياسة لغوية واضحة وتخطيط لغوي يجسدها**: لكي تأخذ العربية الفصحى مكانها الصحيح في المجتمع، لابد من **بناء سياسة لغوية واعية تركّز على اختيار اتّجاه لغوي واضح المعالم** يمكّن العربية الفصحى من التغلغل والسيطرة على مرافق الحياة الضرورية كلّها، **كالتعليم "فالطفل الجزائري** يجب أن يتلقى من المدارس أصالته وتاريخه وحضارته أولا بلغته العربية حتى ترسخ في ذهنه، ثم يتلقى فيما بعد اللّغات الأجنبية"[22]، **والإدارة**، بحيث تعرّب الإدارة تعريبا شاملا في القطاعات كلّها، ولابد من وضع سياسة تعتمد مبدأ التدرّج بحيث توزع العملية على مراحل مختلفة ومتعاقبة، وتحترم الآجال المحدّدة على المدى القريب والمتوسط والبعيد. **والإعلام** الذي يعكس تطور المجتمعات ورقيّها ويتمثّل لغة راقية تعبّر عن اهتماماته وثقافته ويرتفع عن لغة العامة لكي ترتفع العامة إليه، ولكن الحاصل أنّ التلفزيون مثلا، وهو **الوسيلة الإعلامية الأكثر انتشارا وارتباطا بالجماهير**، ينزل في أغلب

حصصه إلى اللّغة الدارجة على الألسن. وما **لغته** إلاّ **نموذج من الاستعمالات العادية والممارسات اللّغوية الخاطئة** التي لا تضيف إلى المشاهد شيئا، بل تضره بتكريس مثل هذه الممارسات.

ولابدّ من **وضع تخطيط لغوي تنتهجه المنظومة التربوية** للمحافظة على ثوابت الأمة واختياراتها، والذي يضع في الاعتبار **مجموعة من المبادئ الأساسية**، التي لا غنى لأيّ تخطيط لغوي عنها والتي يمكن تقسيمها إلى **عوامل خارجية وأخرى داخلية** تخضع لها العملية التعليمية، كالآتي:

أ ـ العوامل الخارجية:

1 ـ الواقع اللّغوي المعقّد الذي يتسم بالتعدّد والتنوّع اللّغوي، فإلى جانب وجود العاميات العربية واللّهجات الأمازيغية توجد اللّغتان العربية الفصحى والفرنسية اللّتان تتوزعان وفق مجالات تسيطر في بعضها الفصحى وفي بعضها الآخر الفرنسية. أو تتقاسمان الاستعمال كما في الصحافة المكتوبة [23]. وهنا تظهر عدّة أسئلة منها:

1 ـ ما هي **اللّغة التي نختارها للتعليم في المراحل التعليمية** كلها بما في ذلك الجامعة؟

2 ـ هل أنّ **الاقتصار على اللّغة العربية الفصحى** في التعليم **يتسبب** في **تخلّفنا وانحطاطنا**؟

3 ـ هل يضمن لنا **التشبث باللّغة الفرنسية في التعليم العالي** في بعض التخصّصات **التطور والرقي، واللّحاق بركب الأمم المتقدّمة**؟

4 ـ هل يمكننا **الاستغناء عن تعليم اللّغات الأجنبية**؟

5 ـ ما موقع اللّهجات الأمازيغية من التخطيط اللّغوي؟ [24]

لاشك أنّ الجواب عن السؤال الأول لا يفترض وجود أكثر من اختيار واحد وهو **العربية الفصحى**، التي هي **عامل رئيس في توحيد الجزائريين**، لأنّها **تحمل المقوّمات الأساسية للشعب الجزائر**، فهي اللّغة الرسمية، والحاملة للدين والتاريخ والثقافة. فضلا عن كونها **ثابت من ثوابت الأمة**. ولا يجب أن تنافسها لغة أخرى مهما كانت الأسباب.

غير أنّ الجواب عن السؤال الثاني يفرض علينا تحري الدقة وعدم الاندفاع الحماسي، دون إعطاء ملابسات الموضوع، ذلك أنّ **الاقتصار على الفصحى نفسها**

لا يسبب لنا التخلف والانحطاط، فاليابانيون مثلا أبدعوا، على الرّغم من أنّ **لغتهم ليس لها إشعاع حضاري خارج اليابان**، وأنتجوا حضارة تجاوزت الحضارة الأوربية الراهنة[25] فهل تعجز العربية عن ذلك؟ غير أننا مطالبون بالتزام الدقة والإقرار **بعجز أهلها الذين توقفوا في زمن ما، ولم يتمكنوا من مواكبة التغيّرات الحاصلة في المجالات العلمية والتكنولوجية**، فحدث تقدّم كبير للأمم الأخرى، قابله تراكم معرفي هائل عجزت العربية على مسايرته.

ولكي تستطيع العربية أن تصبح قوة لغوية، لابد من قيام حركة واسعة النطاق تشمل **إعادة النظر في سياسة التعريب وإعطاء أهمية خاصّة لترجمة المصطلح العلمي وتوحيده** في كامل الدول العربية. وفي هذا الشأن يقول الدكتور صالح بلعيد: "فما كان يجب على الرسميين **أن يقبلوا القهر الثقافي الذي تمارسه عليها اللّغة الأجنبية** ومن واجبات مسؤوليها **أن يعيدوا النظر في سياسة التعريب الفاشلة** والتي عفا عليها الزمان، فلابدّ من **طرح جديد يستجيب للتطوّرات الحديثة**. وهكذا تحتاج [العربية] إلى دعمها بكل الوسائل الممكنة من أجل تغيير في المناهج الدراسية، وإعادة النظر في نحوها وإلى منظور جديد في اللّهجات التي تعيق تحصيل الملكة بشكل طبيعي ... كما يجب أن يعمل المختصون في إطار رفع معنويات متعلميها ومستعمليها لتجاوز المثبطات التي لا ترى فيها لغة العلوم ولا لغة البورصة والتجارة الدولي، وعليهم أن يظهروا بأنّ إخضاع العلوم لمعايير علمية موضوعية ممكن في كلّ اللّغات" [26].

أما الجواب عن السؤال الثالث فلا يتطلب عناء كبيرا، ذلك أننا لو رجعنا إلى التغيّرات الحاصلة في عالم المعرفة والعلوم، لأكدت لنا أنّ **اللّغة التي تحمل اليوم مشعل التطور والرقي هي اللّغة الانجليزية، وليست اللّغة الفرنسية**. فإذا وضعنا في موقف اختيار فلماذا لا نختار اللّغة الانجليزية ونتشبث بها؟ أليست هي الأصلح في زماننا أليست الأكثر انتشارا واستيعابا للعلوم والتكنولوجيا؟

وأما جواب السؤال الرابع فسهل ميسور، ذلك أنّ **تعليم اللّغات الأجنبية يجعلنا ننفتح على العالم وعلى الثقافات الأخرى وعلى العلوم المختلفة**، وعليه يصبح تعليم اللّغات أمرا ضروريا خاصّة بالنسبة إلى المتخصصين الذين لا غنى لهم عن معرفة آخر التطورات في حينها؛ بشرط **أن لا يؤثر تعليم اللّغات الأجنبية تأثيرا سلبيا على تعليم**

العربية الفصحى، كانشغال المتعلّم بلغة أخرى على حساب العربية. ويشترط كذلك إعادة ترتيب موقع اللّغات الأجنبية في التعليم، إذ لا ينبغي أن تكون الفرنسية بالضرورة، اللّغة الأجنبية الأولى، ويترك الاختيار للمتعلّمين وأوليائهم في تحديد موقع اللّغة الأجنبية الأولى والثانية والثالثة وهكذا.

وكما قال الدكتور صالح بلعيد: "من واجب المدارس العليا ومراكز الترجمة أن تعمل على تخريج مدرسين ومترجمين حسب الخريطة الوطنية في مجال التعليم والترجمة؛ لسدّ كل النقائص التي نعانيها في التواصل مع الغير، فلا يجب أن نكون أحاديي اللّغة الأجنبية، فعلينا تحديد خريطة اللّغات المتقدّمة والتي لنا ارتباط تاريخي وعلمي وحضاري ونفعي"[27].

2 ـ مشكلة الأفكار: إنّ أحد أهم مشكلاتنا اللّغوية تكمن في **المحافظة على أفكار بالية**، تجاوزها الناس والزمان، وهي ربط الحضارة والتطوّر بلغة دون الأخرى ورفض التغيير. فضلا عن الصراع الفكري الذي تموج به الحياة الثقافية بين تيارين متباينين في الاتجاه والهدف. فالتيار الأول يمثّله مجموعة من المثقفين الجزائري الحاملين للغة الفرنسية بفضل تكوينهم في المدارس التنظيمية الفرنسية في العهد الاستعماري. أمّا التيار الثاني فيمثّله مجموعة من المثقفين الحاملين للغة العربية بفضل تكوينهم في الزوايا والكتاتيب وجامع الزيتونة بتونس والمشرق العربي بشكل عام فهذا الصراع المصطنع من أهم المشكلات والعقبات النفسية والاجتماعية والفكرية التي تواجه الجزائر[28]. ولابد من حوار وطني جاد لإزالة هذه العقبات التي لم تنتج سوى التقهقر والتخلف.

ب ـ العوامل الداخلية:

تقوم العملية التعليمية على توفّر أربعة أسس، وهي: **1 ـ المعلّم**

2 ـ المتعلّم، 3 ـ المحتوى التعليمي، 4 ـ طريقة التعليم.

فالأساس الأول يجعلنا نؤكد على ضرورة **انتقاء المعلّمين انتقاء قائما على أسس علمية صحيحة** وتوفر **أهم شرط من شروط التعليم وهو حب المهنة** فأغلب المعلمين لم يختاروا التعليم حبا فيه، بل لعدم حصولهم على مهنة أخرى. وكذلك انعدام

الدورات التكوينية اللّغوية الموجّهة للمعلّمين خاصّة الجدد منهم فكيف يمكن لفاقد الشيء أن يعطيه؟

أمّا **الأساس الثاني**، فيفرض علينا النظر في **أحوال المتعلّمين وقدراتهم النفسية** بالاعتماد على معطيات علم النفس التعليمي في تعليم اللّغة، وذلك بالاهتمام بعوامل الانفعال والوجدان التي تؤدي دورا مهما في اكتساب اللّغة وتعلّم مهاراتها، ومعطيات الدراسة الخاصّة بالنمو اللّغوي ومحتواه ومراحله لدى التلاميذ الصغار، ومنه اشتقاق الطرق التعليمية الملائمة.

وأمّا **الأساس الثالث**، فإننا نعتقد أنّ أهم ما ينبغي التركيز عليه، هو أن **يكون المحتوى المقدّم مألوفا** حتى يقبل عليه الطفل ولا يدبر، وأن تكون موضوعاته متصلة ببعضها بعض، فلا تُقدّم للمتعلّم في صورة متناثرة. فضلا عن تحديد الأهداف المتوخاة من تعليم المحتويات التي توزع على مراحل مختلفة لكنّها متكاملة.

وأما **الأساس الرابع**، فهو العمل على **وضع طرائق تعليم حديثة تساير التغيّرات الحاصلة** في المجتمع والعالم، وتوظف التطوّر التقني في مجال تعليم اللّغة العربية والتخلي عن الطرق التقليدية التي أثبت الواقع التعليمي قصورها وعدم نجاحها النجاح الكامل.

* **2 ـ استغلال الرصيد اللّغوي المشترك بين العامية والفصحى**: إذا كان **عدد من الأطفال ينتقلون**، في سن مبكرة (من عام إلى ثلاثة أعوام)، من جو الأسرة **إلى جو دُور الحضانة** التي تساعد الأسرة في تنشئة الطفل وتربيته، فإن **عددا** آخر **يبقى متعلّقا بالبيئة الأولى** إلى غاية سن الرابعة والنصف أو الخامسة حيث **يلتحق هؤلاء الأطفال بالكتاتيب** التابعة للمساجد أو **المدارس القرآنية الحرة** لتلقي نوع من التعليم يعتمد تحفيظ السور القصار من القرآن الكريم وتحفيظ بعض الأذكار والأدعية من السنة الشريفة، أو يلتحق ببعض المؤسسات التي تقدّم تعليما تحضيريا كبعض الجمعيات المدنية ودور الشباب وغيرها. إلاّ أنّ **بعضهم** الآخر **يظل مرتبطا بالأسرة** إلى غاية سن السادسة للالتحاق مباشرة بالمدرسة دون سابق إعداد.

ويعتبر الانتقال إلى مؤسسات التعليم التحضيري ـ اليوم ـ ضرورة من ضرورات العصر، اقتضتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية. وإذا كانت هذه

المؤسسات **متعدّدة المذاهب والمشارب**، فإنّ أهم ما ينبغي أن يجمع بينها هو **إعداد الأطفال إعدادا لغويا قائما على ممارسة لغوية صحيحة** تنقل الطفل تدريجيا من استعمال العاميات الدارجة إلى استعمال الفصحى استعمالا يحقق للطفل المتعلّم **القدرة على التعبير عن نفسه وعن أغراضه بكل سهولة ويسر**، شرط أن تكمل المدرسة انتهاج النهج نفسه. وأن تسعى هذه المؤسسات أيضا إلى **باستغلال المخزون اللّغوي العامي الفصيح** القبلي للطفل في تعلّم الفصحى، وعدم تخطئة كل ما هو عامي؛ لأنّ في ذلك إهدار للوقت والجهد. وهنا **تظهر أهمية الدراسات العلمية المقارنة بين أنظمة العاميات ونظام الفصحى** والتي ينبغي أن تهتم بإبراز أوجه الشبه **على المستوى المعجمي** والتركيز على **المعاني المشتركة التي يمكن أن تخدم تعلّم الفصحى وتعليمها**. فضلا عن اختيار **مستوى لغوي يقترب من الفصحى اقترابا كبيرا**، بحيث يُستَعمل هذا المستوى لفترة وجيزة ومحدّدة تمهّد لانتقال الطفل من استعمال العاميات إلى استعمال الفصحى.

* **3 - إعطاء أهمية لكل التخصصات وتكريس قيمة العمل:** وذلك بإعطاء أهمية بالغة لقيمة العمل عامة سواء أكان ذلك في مجالات التكوين المهني أم في مجالات التخصصات الجامعية أم في مجالات الحياة المختلفة؛ بحيث يُوجه التلاميذ والطلبة وفق ميولاتهم، وذلك بخلق نظرة سليمة ومتوازنة لكل التخصصات دون استثناء، وعدم رفع مجال والحط من قيمة مجال آخر، وبذلك ندفع بأجيالنا ومجتمعنا وأمتنا نحو الرقي والازدهار، فيشعر كل فرد بقيمته في المجتمع وأنّه يؤدي دورا أساسيا ومهما في الحياة، فيزول ذلك الشعور بالنقص والذل والاحتقار. ولا يحصل ذلك إلاّ ببناء فكر أطفالنا بناء سليما، منذ نعومة أظافرهم، فكر قائم على أسس وقواعد جديدة تأخذ بعين الاعتبار مصلحة المجتمع والأمة، لا على فكر سقيم يغرس في نفوس أبنائنا النفور من العمل الصالح مهما كان مجاله. وبناء فكر قائم على استعدادات وقدرات كل فرد في المجتمع. فاللّه سبحانه وتعالى خلقنا أطوارا وأصنافا ليكمّل بعضنا بعضا وقد ورد في القرآن الكريم هذا المعنى، **قال تعالى**: (ولولا دفع اللّه الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض) البقرة/ 251.

الخاتمة: ونحن نختم هذا العرض، الذي حاولنا فيه أن نعالج **جانبا من جوانب حياتنا اللّغوية** التي تتسم بالتعقيد، نؤكد على حقيقة غائبة عن الكثيرين والكثيرات

وهي أن **مصير ممارساتنا اللّغوية الصحيحة مرهون بقدرتنا على معالجة المشكلات المختلفة** التي يعج بها واقعنا اللّغوي. ومرهون أيضا بقدرة الباحثين المتخصّصين في كل المجالات التي تمس تعليم اللّغة وتعلّمها على دراسة هذا الواقع دراسة جادة وعلمية تكشف عيوب الحاضر وتبدع البديل الذي يخرجنا من أزمتنا اللّغوية، بحيث ينطلق هؤلاء الباحثون من واقع المجتمع الجزائري الذي يتميّز عن واقع مجتمعات أخرى سواء أكانت عربية أم غربية، لإيجاد حلول تلائمه ولا تلائم غيره على الرّغم من أنّه قد يشترك مع بلدان عربية وعلى الأخص بعض بلدان المغرب العربي الكبير في بعض المظاهر العامة. إلاّ أنّه يختلف اختلافا جذريا عن البلدان الغربية في أمور كثيرة أهمها المنطلقات: الفكرية والحضارية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي ترتكز عليها أي سياسة تعليمية في العالم. لذلك نحن مطالبون بتحقيق **أمرين اثنين**: الأول هو **بناء وإنتاج طرق تعليمية** تناسب مجتمعنا. والثاني هو **الاستفادة من التجارب الناجحة للأمم الأخرى**، شرط تكييفها وفق مقتضيات واقعنا بشكل عام وواقعنا اللّغوي بشكل خاص.

ولا **يمكن أن يتحقق شيء** مما قلناه **دون توفر إرادة سياسية وشعبية كبيرة** فهاتان الإرادتان متلازمتان، ولا تقوم الواحدة دون الثانية. فالأولى توفر الوسائل المادية الضرورية وتسهر على وضع القرارات المناسبة والواعية وتسطّر الأهداف. والثانية تكرّس الجهد والوقت لإنجاح العملية وتنفيذ القرارات وتحقّق الأهداف المسطرة. ونحن **لسنا مخيّرين في الخروج من أزماتنا**: الاقتصادية والاجتماعية، والنفسية، والفكرية واللّغوية. بل **نحن مجبرون** على فعل ذلك **لأننا نعدّ جزءا من خير أمة أخرجت للناس.**

الهوامش:

1 ــ حلمي خليل، **اللّغة والطفل:** دراسة في ضوء علم الــنفس اللّغــوي، دار النهــضة العربيــة بيروت، 1986، ص7.

2 ــ انظر: محمّد عباس نور الدين، **من حاجات الطفل إلى حاجتنا للطفل** مجلــة علــوم التربيــة دورية مغربية نصف سنوية، مج: 2، ع: 18، مارس 2000، ص11.

3 ــ منصوري عبد الحق، **اعتماد الواقعية مطلب تربوي**، مجلة علوم التربيــة مرجــع ســابق ص35.

4 ــ انظر: منصوري عبد الحق، **اعتماد الواقعية مطلب تربوي**، مجلة علــوم التربيــة، مرجــع سابق، ص32.

5 ــ انظر: المرجع نفسه، ص. 37.

6 ــ المرجع نفسه، ص 33.

7 ــ نفسه، ص 33.

8 ــ نايفة قطامي ومحمّد برهوم، **طرق دراسة الطفل**، دار الــشروق للنــشر والتوزيــع، 2007 ص 17.

9 ــ 1 الزواوي خالد، **إكساب وتنمية اللّغة**، مؤســسة حــورس الدوليــة، الإســكندرية، 2006 ص 202.

10 ــ 2 فخر الدين قباوة، **المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان**، دار الفكــر، دمــشق ــ ســورية 1999، ص 72.

11 ــ 3 المرجع نفسه، ص74.

12 ــ 4 المرجع نفسه، ص75.

13 ــ انظر: بحثنا في الماجستير، **ظواهر الاحتكاك اللّغوي في ســلوك النــاطقين الجزائــريين** (الوسائل السمعية ــ البصرية نموذجا)، قسم اللّغة العربيــة وآدابهــا، جامعــة الجزائــر،1999 ص 45. وانظر كذلك:

J.F Hamers et M. Blanc, Bilingualité et bilinguisme, Ed Pierre Mardaga, Bruxelles, p 198_ 199.

14 ــ انظــر: W. mackey, Bilinguisme et contact des langues, Ed Klincksieck, Paris, p 401

15 ــ انظر: بحثنا في الماجستير، مرجع سابق، ص47 ــ 48 . وانظر كذلك:

J.F Hamers et M. Blanc, p 199 _ 200.

16 ــ فخر الدين قباوة، **المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان**، ص115.

17 ــ المرجع نفسه، ص 110.

18 ــ المرجع نفسه، ص 112.

19 ــ المرجع نفسه، ص 114.

20 ــ **الجريدة الرسمية** للجمهورية الجزائرية رقم 03، 16 ــ 01 ــ 1991، ص 38.

21 ــ فخر الدين قباوة، **المهارات اللّغوية وعروبة اللّسان**، ص115.

22 ــ عمر بورنان، **تخطيط السياسة اللّغوية**، مجلة اللّغة الأم، دار هومة، الجزائر، 2009 ص 162.

23 ــ انظر: بحثنا في الماجستير: **ظواهر الاحتكاك اللّغوي في سلوك الناطقين الجزائريين** ص 6 وما بعدها.

24 ــ للجواب عن هذا السؤال انظر: مقال الدكتور صالح بلعيد: **اللّغة الأم، والواقع اللّغوي في الجزائر**، مجلة اللّغة الأم، ص 27 وما بعدها.

25 ــ صالح بلعيد، **اللّغة الأم، والواقع اللّغوي في الجزائر**، مجلة اللّغة الأم، ص 26.

26 ــ المرجع نفسه، ص 25 ــ 26.

27 ــ المرجع نفسه، ص43.

28 ــ انظر: بحثنا في الماجستير، **ظواهر الاحتكاك اللّغوي في سلوك الناطقين الجزائريين** ص 10 ــ 11.

دور المؤسّسة التعليميّة الجزائريّة العتيقة في تعزيز الملكة اللّغويّة

أ. أحمد بناني

المركز الجامعي تمنراست

إن المدرسة تمثل مجتمعا صغيرا من مكونات المجتمع الكبير لها طبيعتها التي تنفرد بها عن بقية المكونات كما لها معطياتها المتميزة إذ تهدف إلى إثراء وتعزيز الملكة اللغوية والفكرية والعلمية، وتطويرها من خلال عملية التلقين والتثقيف الاجتماعي التي تتبعه. حديثنا عن تعزيز الملكة اللغوية يقودنا إلى الحديث عن الدور الكبير الذي كانت تلعبه المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة في تعزيز الملكة اللغوية وتركيزنا على الملكة هو تسليط للضوء على المادة المقروءة في هذه المؤسسة التعليمية العتيقة بمختلف أشكالها لأن الشكل المقروء يعد بحق معين يستمد منه المتعلم كل ما يمكن أن يرتقي بلغته وينطلق بلسانه ويفتق ذهنه، ويعزز ملكته لأن كيان المادة المقروءة قائم في وجوده على ألفاظ اللغة وصيغها وتراكيبها فهذه الألفاظ والصيغ والتراكيب هي الأوعية التي فيها تنتقل المعارف والخبرات والتجارب وبها تدون وتسجل وتؤخذ.

إن المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بمنهجها، وبأسلوب عرضها للعلوم والمعارف أدت دورا كبيرا في صيانة الملكة اللغوية وتعزيزها، فغاية مداخلتنا الوقوف على منهج هذه المؤسسة التعليمية العتيقة ودوره في صيانة الملكة اللغوية وتعزيزها بل وصيانة اللغة العربية فما المنهج المتبع في هذه المؤسسة العتيقة؟ ما هي مكونات المادة المقروءة المعدة لتعزيز الملكة اللغوية؟ هل للمشرف على العملية التعليمية فيها دور كبير في تعزيز الملكة؟ أم للفضاء الاجتماعي الذي تصنعه الحظ الأوفر في تعزيزها؟ وكيف نستفيد من الرصيد الذي خلفته المؤسسة التعليمية العتيقة في تقويم العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية الحديثة ؟

1- الملكة اللغوية والعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة:

إن حديثنا عن الملكة اللغوية هو حديث عن الحذق في اللغة والتفنن فيها لأن "الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم يحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا"[1]، وهي ملكة لا تحصل إلا بتعليم يجعل منه الغزالي صناعة وهي من أشرف الصنائع ذلك أن الصنائع حسية متباينة منها العالية الشأن ومنها المنحطة الشأن، وعلو شأنها من انحطاطه يعود إلى مادة الصناعة في تعارف الناس عليها بين رفعتها ووضاعتها، فلما كان التعليم متصرفا حسبه في قلوب البشر ونفوسهم وكان القلب أشرف شيء في الإنسان وأشرف المراد على الإطلاق كان أشرف الصنائع[2].

نظرة المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية العتيقة هي لب نجاح هذه المؤسسة في تعزيز الملكة اللغوية فالنظر إلى التعليم كأشرف الصنائع يجعل المتصدي لهذه العملية حريصا على تجويده وتقديم علمه في أبهى الحلل وأحسن الهيئات التي من شأنها أن تقربه إلى المتعلم ونشوقه للنهل منه والتعلق به والحرص على الإبداع فيه وتنمية القدرات والاستعدادات للوقوف على حقائق العلم فالملكة إذا ما صادفت رؤية تقدس العلم وننظر إليه هذه النظرة الممجدة فلا ريب أنها ستسهم في رفع مستوى المتعلم وإثراء مخزومه اللغوي وتحصيله المعجمي.

المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يحمل قناعة تسمو بالمتعلم وتبث فيه الحرص على التعلم واغتنام الفوائد اللغوية واللطائف البيانية وهو ما جعله يحرص كل الحرص على إيصال معارفه ويبذل كل ما بوسعه ليرتقي بمستوى متعلميه لأن من يمتلك صناعة التعليم يمتلك مهارة توصيل المعرفة فجودة التعليم وملكة المعلم المؤمن بأن التعليم صناعة سبيل إلى حذق المادة اللغوية والمعارف المختلفة وكذلك سبيل إلى تعزيز الملكة لدى المتعلم كما أن القدرة الخلاقة التي تجعل الحاذق المتمرس في التعليم يوفر الفضاء النفسي والتفاعل الوجداني الذي يعكس روح الأسرة هو الجو المفتق للمواهب والمعزز للملكات.

2- منهج التعليم في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة سبيل لتعزيز الملكة اللغوية: إن العودة إلى تاريخ المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يقودنا إلى نتيجة مؤداها أن المناهج التعليمية المتبعة في تلقينها للعلوم اللغوية أسهمت إسهاما كبيرا في تعزيز الملكة اللغوية، فالمنهج المتبع في عرض المعارف ومحتوياتها كان له الحظ الأوفر في تميز أداء المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة إذ المعارف المعتمدة تتنوع بين علوم لغوية كألفية ابن مالك والآجرومية، البلاغة العربية إضافة إلى المتون الفقهية المختلفة، وهي معارف يبدع المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة في منهج عرضها عرضا يعتمد " التدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حلى ينتهي إلى آخر الفن "[3].

هذا التدرج يتيح للمتعلم التماهي مع عرض مسائل النحو و البلاغة وسائر العلوم والمعارف الفقهية الأخرى، فهو منهج يهيئ المتعلم لتحصيل الملكة في هذه العلوم "إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله"[4]. الخطوة الجزئية التي تعتبر استهلالا لعملية الحذق وتعزيز الملكة بقومها المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بالعودة " إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج من الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته"[5]. إنها محطة مهمة نحو تعزيز الملكة اللغوية وحذق العلوم والمعارف حيث يعود المعلم المتمرس في صناعة التعليم إلى علم النحو وعلوم اللغة فيرجع بمتعلمه "وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته"[6]. منهج التدرج الذي دأب عليه معلمو المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة هو الذي خلص بمعظم خريجيها إلى حذق اللغة وامتلاك ناصية البيان وملكة التلفظ بأعذب الألحان، والنطق بأسس التراكيب المتسقة المعبرة بإيقاع الصوت اللغوي المنتقى المسكوبة في نسق موشح بوشاح اللسان العربي المبين.

إن المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يبتعد عن إحضار المسائل المقفلة من العلم وعرضها على المتعلم ومطالبته بعدها بإحضار ذهنه في حلها ويتجنب الاعتقاد الخاطئ بأن إمطار المتعلم بسيل من المسائل هو مران على التعليم وصواب فيه فلا يكلفه رعي ذلك وتحصيله لأن المسلم بأن التعليم صناعة مقتنع بأن قبول العلم والاستعداد لفهمه يستدعي التأني والتدرج في العرض والصبر على التلقين دون استعجال ثمرة التحصيل .

التدرج في عرض المعارف اللغوية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يتسم بتكرار مسائل هذه المعارف بالتدرج المعتمد الذي يجر الاستعداد للرقي معه انطلاقا "من التقريب إلى الاستيعاب الذي هو فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن"(7). المعلم في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة لا ينطلق من الغايات في البدايات لأن ذلك يقود المتعلم إلى العجز عن الفهم والوعي ويبعده عن الاستعداد الذهني للتلقي، فيصعب عليه التعلم فيتكاسل ويهجر ذلك الفن لذلك تعتمد المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة على هضم كتاب في علم لغوي وهكذا سائر المعارف اللغوية لكن دون أن يزيد المعلم متعلمه "على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتهيا، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره، ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم"(8). إن المتصدي للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية العتيقة لم يكن يتجاوز قضايا علم ما لم يهضمها المتعلم ويحذقها، وذلك بعقد مجالس لهضم الكتاب الواحد والنهل من مسائله إذ يتجنب في ذلك الإطالة مع الكتاب الواحد بتقطيع المجالس التي يعرض فيها والتفريق ما بينها لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها، وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان، كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا وأقرب صنعة لأن الملكات إنما

تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه[9].
الخاصية المميزة للمؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة في تعزيزها للملكة اللغوية هو اقتصارها على ايصال العلم الواحد وبعد الفراغ من مسائله والتأكد من التمرس فيها حينها يتم تجاوز هذا العلم إلى علم آخر فمن "المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معا ويستصعبان"[10]، فلحظة تضارب علمين في لحظة لا ريب أن أحدهما ستشكل مسائله من مسائل العلم الآخر وهو ما يخلق صعوبة في فهم أحد العلمين والوقوف على بعض جزئياته، والتمكن من أوائله وأواخره. إن المؤسسة الجزائرية العتيقة تفرغ ذهن المتعلم للنهل من الفن الواحد وبعدها يتم تجاوزه إلى علوم أخرى لأن "تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصر عليه ربما كان ذلك أجدر بتحصيله"[11] وأنسب لترسي

3- المادة المقروءة في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة ودورها في تعزيز الملكة اللغوية: إن تنوع المعارف اللغوية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة كان له الدور الكبير في تعزيز الملكة اللغوية حيث نجد أن اقتصارها الأول كان على القرآن الكريم منذ الصغر، وذلك مدعاة لاستحكام الملكة اللغوية بل "إن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده"[12]، فمعظم العلوم والمعارف التي تلقن في المؤسسة التعليمية العتيقة مبداها من القرآن إذ هو الأصل الأول الذي ينهض بالمعارف والعلوم التي تأتي بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه[13]، ولذلك تستحكم ملكة الحفظ من عذب الكلام وسحر بيان القرآن التي تعزز الملكة اللغوية لدى متعلمي المعارف اللغوية المختلفة، وهو ما جعلهم بالإضافة إلى حفظهم يتسمون بتجويد الخط والكتابة لعنايتهم برسم القرآن وهو ما جعل ملكة اللسان العربي تحصل لكل انتسب يوما للمؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة.

يضاف إلى القرآن الكريم الحديث الشريف وبيان النبي عليه أفضل الصلاة والسلام والشعر العربي من خلال المعلقات العشر فهذا الاهتمام بالشعر والتفنن في طرق إلقائه وأساليب الاستشهاد به وذلك من خلال المعلقات العشر، فهذا الاهتمام

بالشعر مع جودة التعليم أورث متعلمي المدرسة الجزائرية العتيقة ملكة صارت ألسنتهم بها أعرف باللسان العربي ولا تكاد تلهج إلا باللفظ السليم المنتقى المعبر عن أشرف المعاني بأجمل درر المباني .

إن العناية البالغة بالشعر العربي هذا الفن الشريف عند العرب الذي "جعلوه ديوان علومهم وأخبارهم وشاهد صوابهم وخطئهم وأصلا يرجعون إليه في الكثير من علومهم وحكمهم، وكانت ملكته مستحكمة فيهم شأن ملكاتهم كلها والملكات اللسانية كلها إنما تكتسب بالصناعة والارتياض في كلامهم حتى يحصل شبه في تلك الملكة"[14]، فالشعر وإيقاع كلماته ومفرداته ونغم أوزانه مدعاة إلى التمكن من الملكة واستحكامها بل إن حفظ المتون الفقهية والدواوين الشعرية سبيل لترسيخ أساليب معينة في الذهن، فتعزز الملكة من خلالها، فتصبح هذه الأساليب "هيئة ترسخ في النفس من تتبع التراكيب في شعر العرب لجريانها على اللسان حتى تستحكم صورتها، فيستفيد بها العمل على مثالها والاحتذاء بها في كل تركيب من الشعر "[15].

إن الاهتمام بالشعر في المؤسسة التعليمية العتيقة لم يمنع من العناية بالجوانب النثرية كبعض الكتب الفقهية المنثورة نثرا بديعا كالآجرومية في النحو وبعض المختصرات الفقهية مما يؤكد بأن الحفظ المواد المقروءة في المؤسسة التعليمية العتيقة تعزز الملكة لأن الكلام العربي لا يعرف تأليفه، ويقف على بدائله إلا من حفظ كلام العرب " حتى يتجرد في ذهنه من القوالب المعينة الشخصية قالب كلي مطلق يحذو حذوه في التأليف كما يحذو البناء على القالب والنساج على المنوال"[16].

معلمو المؤسسة الجزائرية العتيقة يبثون في متعلميهم قناعات مفادها أن الحفظ من الكلام العربي وبالإكثار من ذلك تستحكم ملكته وترسخ، فمن يروم تعلم اللسان العربي لابد له من كثرة الحفظ فعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ، فبارتقاء المحفوظ في طبقته ترتقي الملكة الحاصلة لأن الطبع إنما ينسج على منوالها وتنمو قوى الملكة بتغذيتها[17].

الملكة اللغوية في المؤسسة الجزائرية العتيقة ملكة تعززها ملكات، فالملكة الشعرية تنشأ بحفظ الشعر، وملكة الكتابة بحفظ الأسجاع والترسل وملكة البلاغة العالية في جنسها إنما تحصل بحفظ العالي في طبقته من الكلام[18] وهو ما يفسر تحكم متعلمي المؤسسة الجزائرية العتيقة في ناصية اللغة.

4- **أخذ العلوم اللغوية عن المشايخ مشافهة كمال الملكة اللغوية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة:** إنّ المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة تجعل من الأخذ عن المشايخ المتبحرين في كل فن كمال للملكة اللغوية ورسوخها في الذاكرة ذلك الأخذ المتفاعل مع المادة المقروءة لا التلقي الأصم البعيد عن الاستيعاب الايجابي الميسر لاستحضار هذه المعارف وتوظيفا، وهو ما جعل المؤسسة التعليمية العتيقة تنوع في طرق أخذ العلم وحفظه فتعرض العلوم اللغوية والمعارف تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة لأن "حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا فعلى كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها... فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يقيد تمييز الاصطلاحات بما يراه (المتعلم) من اختلاف طرقهم فيها، فيجرد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في المكان، ويصحح (المتعلم) معارفه ويميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم"[19].

المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بذلك مدرسة تحاول أن ترسم لنفسها منهجا حقق نتائج ينبغي للمدرسة الحديثة الاستفادة مما جاءت به هذه المؤسسة من مناهج نفيد منها في تعزيز العملية التعليمية الحديثة بغية الرقي بمستوى الملكة اللغوية عند طلاب هذه المدرسة خاصة في تغيير النظرة تجاه العملية التعليمية إذ النظرة السلبية لهذه العملية التي ينطلق فيها الأستاذ دون إرادة في الإبداع و لا صبر على تلقين علومه اللغوية مع عدم الاستعانة بآليات تهيئ المتعلم للتعليم وتخلق الفضاء الأنسب للعملية التعليمية، فالنظرة الإيجابية للعملية التعليمية نظرة تتعزز فيها الملكة اللغوية بفضل تكامل جميع مكوناتها بدءا بالمعلم والمتعلم والمادة المقروءة والمنهج البديع المتبع في عرض المعارف والعلوم اللغوية المختلفة.

5- التفاعل مع المحفوظ تعزيز للملكة اللسانية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة: إن المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة تسهم في تعزيز الملكة اللغوية بفضل الحرص الشديد للمتصدين للعملية التعليمية بها على تفاعل المتعلم مع المادة المحفوظة إذ جل الاهتمام منصب على الحفظ لكن ليس أي حفظ بل الحفظ المتفاعل مع المقروء، فنجد النصوص المنتقاة للحفظ سواء فقهية أو نحوية أو بلاغية تركز على مفاتيح ترسخ هذه المادة وآليات تعزز الملكة من خلالها ويبدو ذلك جليا من خلال السلاسل الصوتية المرنة التي يتوفر عليها النص المنظـوم على الإيقــاع الموسيقي، وهو ما يوفر المتعة والجاذبية الفنية، فيحصل التفاعل بين المتعلم والمعارف اللغوية، فيتحقق الرضا والانجذاب نحوها مما يسهل حفظها واختزان جواهرها في الذاكرة، وبذلك يجعلها أكثر ثباتا وأطول رسوخا في الذاكرة وأدعى إلى سرعة الاستذكار وهو ما يدعم حركية الانسياب لحظة استرجاع والتذكر. مدرسو المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة تفطنوا إلى أهمية استغلال النغم والإيقاع وتبينو شغف المتعلمين بالأوزان من خلال اهتمامهم بالشعر والإيقاع والأسجاع والفواصل وأثر الإيقاع والوزن في الكلام فاستغلوا هذه الجاذبية الفنية فنظموا المعارف العلمية والمتون الفقهية في سلاسل صوتية متتالية بغية تسهيل الحفظ والاستذكار وهو سبب اهتمام المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بالمتون المنظومة في مختلف المعارف اللغوية والأدبية والفقهية، فكانت مادتها الأساسية مصنفة وفق أوزان الشعر التي تنفخ في النفس شغف التفاعل مع المادة المحفوظة فتجعل المتعلم يذاكر، ويتابع تعليمه بلا كلل فيكد ويجتهد، فيغدو لسانه عذبا بأفصح الكلام وأعذب الألحان وأطيب المعاني وأبهى الألفاظ المرصعة بأسمى الدلالات وأعمق المعاني البعيدة المرامي المسكوبة في أجود القوالب السابحة بذهن المتلقي في فضاءات عالم بيان الملكة اللغوية السامقة.

إنّ التفاعل مع المحفوظ كان يبدو في الوهلة الأولى في حفظ متون المعارف المختلفة حفظا دون فهم ولا تطبيق إذ لا يجد المتعلم مشقة في حفظها مثلما يجد من المشقة في الفهم والإدراك، فكانت توسم عملية الحفظ بالإجبارية والقسرية وهي متعددة المجالات من العلوم الدينية إلى النحوية واللغوية ثم الفقهية، وكذلك الألفية كأهم نظم نحوي يتم هضمه إلا أن هذا التنوع والتعدد والاختلاف كان يستحوذ على

قلوب المتعلمين إذ إيقاع نظمه يغري بحفظ الكثير ويدعو في كل لحظة إلى المزيد بلا توان لأن أهم وصفة ترافق الحفظ في المؤسسة الجزائرية العتيقة "احفظ وافهم" فتخصص بذلك بعد هذا الحفظ جلسات للشرح والتوسع في المعاني والوقوف على ما غمض من الدلالات وما أبهم من الألفاظ في شروحات يبسط فيها المعلم كف التواضع مستذكرا أمانة تبليغ العلم وقداسة الدرر التي ينثرها على متعلميه موقنا بسمو رسالته.

إنّ نظرة المتصدين للعملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة إلى حفظ المعارف والعلوم وفق الأوزان والإيقاعات والأخذ بنصيب من هذه المعارف تربية للذوق الأدبي وكذلك الحس الحضاري فضلا عن تهذيب التعبير والفصاحة وحسن الخطاب من ذلك مثلا ما وجد في الأثر المرفوع إلى أم المؤمنين السيدة عائشة رضي الله عنها في نصيحة ثمينة تقول فيها "رووا أولادكم الشعر تعذب ألسنتهم"[20] فحفظ المتون وسيلة تعذب بها الألسن فصاحة وتطرب بها بلاغة، فتسلس اللغة ويسهل امتطاء الألسنة لصهوة البيان فيصقل الذوق، ويتجلى القول في أبهى صوره.

6- ممارسة الخطابة وفن الإلقاء كمال نمو الملكة اللغوية في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة: إن المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة بتخصيصها لجانب الممارسة اللغوية من خلال ممارسة الخطابة وفن الإلقاء تتيح للمتعلم توظيف محصوله اللغوي المختزن في ذاكرته فأثرت بذلك ملكته اللغوية لأن الارتجال في إلقاء الخطب والدروس محطة تغني الرصيد اللغوي فـ "ممارسة المحصول اللغوي المختزن في الذاكرة لا تزيد من حيوية إنعاش هذا المحصول وحضوره الدائم في الذهن ومن فاعليته في التعبير فحسب، وإنما تعمل أيضا على تنميته والإسراع في إغنائه، فمن الثابت في علم النفس أن الخبرات أو المعلومات القديمة تساعد على خفض الفترة الزمنية اللازمة لتعلم مهارات جديدة أو تلقي معلومات جديدة"[21] لذلك يهيئ فن الإلقاء الأرضية لاستدعاء المخزون اللغوي فيوظف ولفظ يستدعي ألفاظ وبذلك ترسخ وتثبت وتنمو باستمرار.

الارتجال في إلقاء الخطب والدروس هو أجلى صور توظيف الرصيد اللغوي وتفعيل الملكة اللغوية "فالمفردات المدركة شكلا ومعنى والمختزنة في ذاكرة الفرد تعينه على تصوّر أو إدراك مفردات أخرى مرتبطة بها أو مجاورة لها في كلام يقرأه أو

يسمعه إذ أنّها تخلق سياقا معينا يعين على إدراك واستيعاب ما لم يوجد في الذاكرة من قبل، وبالتالي تدخل العناصر الجديدة إلى الذاكرة بسهولة نتيجة لارتباطها بالعناصر القديمة "[22].

ممارسة المتعلم للخطابة وفن الإلقاء في المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة يعزز ملكته اللغوية وينمي رصيده من ألفاظ اللغة "لأن ألفاظ اللغة المكتسبة كلما كانت مستمرة الحضور في الذهن كانت عملية اكتساب الألفاظ أو المواد الجديدة أسرع وأكثر إيجابية حيث تكون عملية تذكر واستيعاب ما يقرأ أو يسمع أسرع كما تكون عملية اكتساب المفردات والألفاظ الغريبة المجاورة لها المرتبطة بها شكلا أو معنى في سياقاتها القائمة أسرع أيضا"[23].

إن ممارسة الخطابة وفن الإلقاء ارتجالا من خلال عملية الحفظ والارتجال في عرضه تجعل "المفردات الدائمة الحضور في الذهن تستحث باستمرار مثيلاتها في المعاني أو الأصوات والأشكال إلى الانبعاث، والظهور، ويزيد بعضها من نسبة فهم وإدراك بعضها الآخر ويستمر اختمارها، وتبلورها في الذهن، فتتفرع عنها مدلولات وعان جديدة وتتولد من صياغاتها وتراكيبها القديمة صياغات وتراكيب جديدة"[24].

توظيف المحفوظ أثناء الارتجال في الخطب و الإلقاء كمال للملكة اللغوية" لأن الألفاظ إذا طال مكثها تناكحت ثم تلاقحت، فكانت نتيجتها أكرم نتيجة وثمرتها أكرم ثمرة لأنها حينئذ تخرج عير مسترقة ولا مختلسة ولا مغتصبة ولا دالة على فقر"[25]، فيجود المتعلم لغته ويحسن ألفاظه ويثري رصيده اللغوي ويعزز ملكته اللغوية. إن المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة صنعت لنفسها منهجا تعليميا كانت له نتائج إيجابية ألقت بظلالها على الملكة اللغوية لدى المتعلمين فعززت بذلك رصيدهم اللغوي بفضل الفضاء الذي تخلقه، والتفاعل الكبير بين المعلم والمتعلم وفهم المتعلم لرسالته السامية وتقديس ما يقوم به إضافة إلى كثرة الممارسة من خلال الخطب وفن الإلقاء كلها جوانب جعلت المؤسسة التعليمية الجزائرية العتيقة تسهم إسهاما كبيرا في تعزيز الملكة اللغوية.

الهوامش والإحالات:

1- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 412.

2- محمد سمير حسانين، مهنة التعليم، دلتا للكمبيوتر والطباعة والتصوير طنطـا، مـصر، ط3 2003، ص21.

3- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 552.

4- المرجع نفسه، ص552.

5- المرجع نفسه، ص552.

6- المرجع نفسه، ص552.

7- المرجع نفسه، ص552.

8- المرجع نفسه، ص552.

9- المرجع نفسه، ص553.

10- المرجع نفسه، ص553.

11- المرجع نفسه، ص553.

12- المرجع نفسه، ص556.

13- المرجع نفسه، ص556.

14- المرجع نفسه، ص588.

15- المرجع نفسه، ص591.

16- المرجع نفسه، ص591.

17- المرجع نفسه، ص596-597.

18- المرجع نفسه، ص597.

19- المرجع نفسه، ص559-560.

20- ابن عبد ربه، العقد الفريد، دار الكتاب العربي ج5، بيروت، 1982 ص274.

21- الشرقاوي، التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الأنجلو، 1987، ص 247.

22- أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها-مصادرها - ووسائل تنميتها - عالم المعرفة أغسطس، الكويت، 1996، ص 239.

23- المرجع نفسه، ص 240.

24- المرجع نفسه، ص 240.

25- الجاحظ، رسائل الجاحظ الأدبية، قدم لها وبوبها، وشرحها د.علي أبو الملحم، بيروت، مكتبة الهلال، 1987، ص 207.

جوانب من الممارسات اللّغوية في التعليم الثانوي

أ. رابح شلوش
جامعة سطيف

مقدمة: يكتسي تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية أهمية بالغة كون هذه المرحلة هي التي تغذي الجامعة بأعداد وافرة من الطلبة الناجحين في شهادة البكالوريا، وحيث يتم توجيه فئة معتبرة منهم لفروع ذات صلة بشعبة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية والإعلامية، لذلك أردت من هذه المداخلة أن أضع أساتذة الجامعات في صورة من استعمال تلاميذ المنطقة التي أعمل بها للغة العربية، وأن أوضح بعض العوامل التي تسهم في ضعف الملكة اللغوية التي يلاحظونها على طلبة الجامعات في ممارساتهم لهذه اللغة مشافهة أو تحريرا، مستعينا في ذلك ببعض الوثائق من أعمال التلاميذ والتي تترجم استخدام التلاميذ للغة استخداما سلبيا يشكل ظاهرة غير محمودة، لذلك حرصت على متابعة المدونة اللغوية التي يمارسها هؤلاء المتعلمون ووصفها ودراستها دراسة موضوعية، ثم البحث عن الأسباب التي أدت إلى استفحال ظاهرة الانحراف اللغوي عندهم، والذي يتطلب التفكير الجدّي في الوسائل البيداغوجية الكفيلة بتحسين أداء هؤلاء المتعلمين؛ إذ العناية بجيل اليوم استثمار لرجال ونساء الغد.

وأود التنبيه إلى أنني سأركز في هذا الموضوع على الممارسات الكتابية لسببين **أولهما** عدم اتساع حيز المداخلة لدراسة الممارسات اللغوية الشفوية لأنها تستدعي متابعة التلاميذ في جميع حركاتهم وتواجدهم؛ سواء في البيت، أو الشارع، أو الأسواق أو المحيط الاجتماعي الذي يتواجدون فيه، وهذا مما لا يمكن الإحاطة به في هذا الموضوع، **وثانيهما** حجم المدونة اللغوية الكثيرة التي ينبغي جمعها وهي عملية يتعذر علينا تحقيقها في عمل بسيط كهذا، والذي قد يصلح لأن يكون مذكرة للماجستير أو رسالة للدكتوراه، لذلك سأكتفي بما هو ضروري لتوضيح القضية فحسب.

كما أنبّه إلى أن المدوّنة التي اعتمدتها في هذا العمل تخصّ تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، وذلك لظروف الوقت التي لا تكفي لتوسيعها لمجموعة كبيرة من المستويات من المتعلمين، وكثرة معاينتي لأعمالهم، ولذلك فإن أغلب ما أذكره من أمثلة فهي خاصة بما أشرت إليه.

هذا وقد قسمت موضوعي إلى العناصر الآتية: حيث سأبدأ بما ورد في المنهاج الدراسي للمادة والدي له علاقته بالممارسة اللغوية للمتعلمين، ثم أنتقل إلى تقديم عينة من ممارسة التلاميذ، والتي لاشك ستكشف إن كانت مبادئه قد حققت الأهداف المرسومة أم لا، لأنهي الموضوع بما أعتقده من الأسباب التي ساهمت في تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية.

ا- طبيعة المنهاج الجديد للغة العربية في التعليم الثانوي وعلاقته بممارسة المتعلمين لها: وقبل ولوجي الموضوع أودّ الإشارة إلى أهم ما جاء به منهاج المقاربة بالكفاءات فيما يتعلق باللغة العربية من ممارسات تخص أنشطة التلاميذ وتصبّ ـ نظريا على الأقل ـ في تنشيط أعمالهم وتطوير مكتسباتهم الفكرية واللغوية والأدبية والتي يمكن إجمالها في الآتي:

1- طبيعة النصوص المقررة: لقد قسّم منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي النصوص إلى نص أدبي ونص تواصلي؛ فالنص الأدبي غالبا ما يكون شعرا وأما النثر فإنه لا يمثل إلا نسبة يسيرة؛ ففي السنة الأولى هناك نص نثري واحد (توجيهات إلى الكتاب) لعبد الحميد الكاتب، ونص (الإمام العادل) لشعبة جذع مشترك علوم، وأما النص التواصلي فهو ذو طابع نثري نقدي ودوره شرح بعض القضايا التي وردت في النص الأدبي، وهذان النوعان (النص الأدبي والتواصلي) يتناوبان باستمرار، وفي السنة الثانية كذلك لا يزيد النص النثري عن الواحد للجاحظ، أما السنة الثالثة فهناك بضع نصوص نثرية لكن الشعر هو الغالب.

2- المقاربة النصية: وهذا المصطلح من مفاهيم لسانيات النص، غير أن واضعي البرنامج الدراسي للغة العربية في التعليم الثانوي اقتصروا على جانب منه فهو وحسب شرح دليل الأستاذ الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية لهذا الغرض فإنه يعني جعل النص هو المنطلق لدراسة الأنشطة ذات العلاقة بعلوم اللغة؛ بحيث تكون الأمثلة

مأخوذة منه والتي سماها المنهاج الروافد التي "تتناول انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات نحوية وصرفية أو بلاغية أو عروضية، أو مفاهيم نقدية" ولعل القصد من هذه المقاربة دفع التلميذ لاستثمار معطيات النص فيما يحررونه، وإكسابهم مهارة العمل من خلال الأنشطة المختلفة التي وإن كانت عمليا يصعب تحقيقها نظرا لصعوبة إيجاد أمثلة كافية خاصة لنشاط النحو والصرف.

3- **الوضعية الإدماجية** أو (بناء وضعيات مستهدفة) وهي عبارة عن موضوع تعبير كتابي يُكَلَّفُ التلميذُ بتحريره عقب كل وحدة تعليمية في الغالب يعالج فيها فكرة ذات علاقة بالمحور المدروس مع توظيف ما درسه في المحور من مسائل تتعلق بالنحو والصرف والبلاغة ليبين مدى ترجمة المتعلم لمهارته التي أفادها من ذلك المحور ومن المثال يتضح الحال كما يقال ومن ذلك هذا النموذج المقترح لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي والذي جاء فيه"إن التطور الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء والعلماء والمفكرين فاخترعوا وأبدعوا وجدّدوا.

تحدث عن أهم أسباب التطور موظفا النسبة وثلاث صيغ تعجب مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك" ففكرة الموضوع لها علاقة بعدة نصوص وردت في الكتاب المدرسي، وبالإضافة إلى ذلك على التلميذ أن يستخدم ما تعلمه في تحرير موضوعه، والذي يعتبر أداة لتقويم المتعلم على إدراك تعلماته، وهذا شيء إيجابي.

4- المشروع: وهو نشاط ينجزه التلاميذ خارج الحصص المقررة، ويترجم جملة من الأنشطة بعضها يسعى إلى تدريب التلميذ على إعداد معارض كمشروع إعداد معرض حول السلام في السنة الأولى، ومنه ماله شكل تقرير، ك "إعداد تقرير حول ثلاث شخصيات علمية أسهمت في إثراء الفكر الإنساني بإبداعها في مجال الرياضيات والفيزياء والفلك" وهذا بالنسبة للشعب العلمية للسنة الثانية، ومنه ما كان ذا طابع إبداعي كتأليف القصة والمسرحية المقررتين في السنة الأولى، ومنه ما كان ذا طابع تصنيفي ك"إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السنة الأولى والثانية مع تبرير الاختيار" وعلى هذا فإن هذا النشاط يدعم نشاط التعبير الكتابي

بالإضافة إلى كونه يفتح للتلميذ اكتشاف محيطه وتاريخه، كما يدربه على بعض الأعمال التي قد يحتاج إليها في حياته.

5- إحكام موارد المتعلم وضبطها: وهي تطوير لمفهوم التطبيقات، فالتطبيق يعني إنجاز التمارين والمسائل عمليا، حيث يكتفي المتعلم بإجراء ترجمة المعارف فقط كأن يميز بين الحال مفردة والحال جملة، أو استخراجهما من النص، غير أن إحكام موارد المتعلم ترقى بالمتعلم بأن يكوّن جملا نموذجية لما درسه وهو ما يسمى المعارف الفعلية، وهناك حالة ثالثة أحسن تطوّرا مما سبق والذي يعرف بإدماج المعارف كأن يكتب فقرة يوظف فيها التشبيه إذا كان الموضوع المدروس في البلاغة، وتحرير فقرة أيضا يوظف فيها النداء إذا كان الدرس في النحو وهكذا دواليك وهنا يبدو ربط المعارف بالممارسة الفعلية للغة وهو عمل سليم نظريا على الأقل فهو أفضل من حشو ذهن المتعلم بالمعارف دون تجسيدها ميدانيا.

6- منهاج المقاربة بالكفاءات والملكة اللغوية: يعتبر منهاج اللغة العربية وآدابها الجديد في التعليم الثانوي طموحا من الناحية النظرية على الأقل نظرا لما ينص عليه في ديباجته من أهداف يبدو أنها تسعى إلى تحقيق الملكة اللغوية لدى تلاميذ هذه المرحلة وهذا ما نلمسه من هذه الأهداف التي جاءت في مقدمة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي؛ فمما نجده في هذه الوثيقة:

"**أهداف منهاج اللغة العربية:** لهذا السبب يسعى تدريس اللغة العربية بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى:

- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.
- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.
- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.
- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع."

فهذه الأهداف يبدو من مضمونها أن من وضع المنهاج قد حدّد تصورا لما سيكون عليه من خلال إنجازه لنشاط وهو تمكنه من الممارسة الإيجابية للغة، وحسن التعبير عن

أفكاره وآرائه، علاوة على عملية الإبداع؛ حيث يصبح متحكما في الأسلوب والاستقلال في الرأي.

وهذا الاستنتاج تبناه من وضع المنهاج على أساس أنه كان يتوقع من التلميذ الذي انتقل من التعليم المتوسط إلى الثانوي قد حقق الأهداف المسطرة لهذه المرحلة من امتلاك للأدوات التي تساعده على الاندماج القوي مع الطور الذي يليه، وهذا ما نجده في الوثيقة ذاتها والتي جاء فيها:

"ملمح دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

عند دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكون قادرًا على: - القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.

- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي. يتضح

من هذه الأهداف المرسومة أن واضعي المنهاج الدراسي للغة العربية في التعليم الثانوي قد تصوروا تلميذ التعليم المتوسط قد اكتسب قدرات تؤهله لأن يتعامل مع مقررات مرحلة التعليم الثانوي باقتدار ومهارة، وهذا ما ذكره منهاج اللغة العربية وآدابها الموجه للسنة الأولى من التعليم الثانوي:

ملمح خروج المتعلم من السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

" إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق

–كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة.

- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة إن هذه النصوص تؤكد ولاشك على أن يصل المتعلمون في هذه المرحلة من التعليم إلى مرحلة إنتاج نصوص ذات

قيمة فكرية وأسلوبية، مع التحكم في تقنيات التعبير المختلفة، ولكن هل تحقق هذا الأمل؟

ب- **أثر هذا المنهاج على ممارسة التلاميذ:** ومحاولة للإجابة عن التساؤل السابق ذكره أحاول الإشارة إلى ما يترجم هذه الأهداف من مظهري الممارسة للغة (الشفوي والكتابي):

1- الممارسات الشفوية: وهذا النوع من الممارسة لم أعره الاهتمام الكافي نظرا لعدم توفر متطلباته، غير أنه ومن خلال متابعة مشاركة التلاميذ وتدخلاتهم أثناء حصص اللغة العربية لهذه السنة الدراسية، والتي جاءت على شكل أسئلة أو إجابات أو إبداء لرأي في مسألة أثيرت في إحدى حصصها، فقد سجلت ملاحظتين وهما:

- نسبة محدودة من لهم القدرة على تقديم إجابات أو طرح سؤال أو تعقيب بلغة عربية فصيحة سليمة، وأما أكثرهم فإنهم عاجزون عن ذلك دون تلعثم أو رطانة لغوية أو استعمال هجين لغوي.
- ذلك الهجين لاستعمال اللغة يتخذ أشكالا مختلفة (عربية فصية ممزوجة بالعامية، أو عامية ممزوجة بالفرنسية ...)

2- في الجانب الكتابي: وهو المجال الذي ركزت عليه في هذا العمل من خلال نشاط التعبير الكتابي وبناء الوضعيات المستهدفة، وقد تمكنت من استخلاص الملاحظات الآتية:

- نسبة قليلة من التلاميذ من لهم القدرة على تحرير موضوعات التعبير الكتابي وبناء الوضعيات المستهدفة، مع وجود تفاوت بين الأفواج التربوية وحسب الشعبة حيث يظهر تفوق تلاميذ شعبة العلوم على غيرها وهو ما يطرح انشغالا في مسألة التوجيه.
- عينة منهم عاجزون عن تحرير الموضوعات والوظائف المنزلية ولو كان ذلك بمقدار صفحة من الكراس ذي الحجم(16/21)
- عينة منهم يلجأون إلى الغش من زملائهم حتى لا يحرجوا أمام زملائهم.
- منهم من يتناول فكرة واحدة من عناصر الموضوع

- عينة منهم لا يتقيدون بفكرة الموضوع المحددة بحيث يكتبون أي شيء وكيفما اتفق، وهذا لغياب المنهجية والتخطيط السليم في بناء أعمالهم

- قلة عنايتهم باستخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل والفقرات؛ لذلك يظهر تعبيرهم مفكك الأجزاء خاليا من التناسق والترابط الفكري والانسجام بين عناصره.

- كتابة الآيات والأحاديث بكيفية محرفة.
- نسبة منهم لا يفرقون بين كتابة الشعر والنثر.
- قلة التحكم في الكتابة السليمة.
- من أهم التقنيات التي يتعلمها التلاميذ تقنية التلخيص والشرح، لكن أكثر ما يمارسونه في هذا الشأن بعيد عن الغاية المرسومة؛ فالتلخيص يلتبس عندهم مع التقليص المشوّه، ويلاحظ عجزهم عن القيام بعملية الشرح والتعليل للأفكار التي يوسّعونها، وتقديم الأمثلة المساعدة على إيضاح الفكرة المقصودة مع العلم أن تلك الأفكار والعناصر يتم تحديدها في الحصة النظرية.

عينات من الأخطاء المتداولة لدى التلاميذ: فبعد ذكر مميزات ممارسة التلاميذ مجملة أحاول عرض نماذج من انحرافاتهم اللغوية والتي صنفتها كالآتي:

1- الأخطاء النحوية: وهي أغلب أنواع الأخطاء ممارسة عند التلاميذ، وهذا يعني أن المعارف العلمية التي يتلقونها في الحصص النظرية ينسونها أو يتجاهلونها أثناء الممارسة، وهذه أمثلة منها:

عدم التحكم في توظيف النواسخ: وهذه نماذجه:

فهناك من يكون مظلوم (مظلوما) وهناك من يكون ظالم(ظالما).

فكان رجل(رجلا) يظلم كثيرا، فظلم رجل مؤمن مقتدي (رجلا مؤمنا مقتديا) بأخلاق نبينا محمد - ﷺ -.

فإن خلق التسامح خلقا حميدا (خلق حميد).

تكرار الفاعل:

استمد قولي من موقف صلح الحديبية حين أراد الرسول – صلى الله عليه وسلم – دخول البيت الحرام ولم يتركوه قريش (ولم تتركه قريش).

انحراف في توظيف الجمل التي تشتمل على الأفعال المتعدية:

فالمسامح تجده نقي القلب ومحبوب (محبوبا) عند كل الناس.

ولكن عندما يصنع أحد معنا معروف (معروفا).

ونكون قد اكتسبنا خلق (خلقا) من أخلاق المسلمين

لأنه يجعل الفرد متحاب ومتصالح (محبوبا وصالحا).

عدم التطابق بين المعطوف والمعطوف عليه: ولما مرض جاره ذهب الرسول لزيارته واطمئنان (والاطمئنان)عليه.

فتفاقم النزاع بينهما حتى وصلوا أنهم لا تكتلموا (حتى وصلا إلى درجة الخصومة) مع بعض.

العجز في استخدام الأسماء الخمسة: فالتسامح يمكن أن يكون في جميع الميادين والمعاملة جيدة مع الناس في كل المجالات بين الإنسان وأخوه (وأخيه) الإنسان.

فيجب على كل إنسان أن يكون مسامحا مع أخاه (متسامحا مع أخيه).

بل يسامح أخوه(أخاه) المسلم.

فإن شعر أبو نواس (أبي نواس).

عدم التطابق من حيث التذكير والتأنيث: يحرص الإسلام على إقامة مجتمع تسود فيه الأخلاق الرفيعة والمشاعر النبيلة والسلوك الراقية (والسلوك الراقي- أو والسلوكات الراقية).

فالإنسان بدوره يعيش في مجتمع به أشخاص مختلفة (مختلفون).

الأخطاء المعجمية: وكان لابد لوضع ضوابط لهذه النزعات (لابد من وضع حد لهذه النزاعات).

لأن التسامح كلمة تدل على خلق من أخلاق المسلم وهو مطلب إنساني رفيع تسعى إليه كل النفوس الشريفة في دينها الحنيف، وتتوقى (وتتوق) إليه الأرواح الطاهرة.

فأيها (فياأيها) المسلم عليك اتبال (اتباع) بالتسامح.

فهو صفة من الصفات الحميدة وخصال (خصلة) من الخصال الرشيدة (النبيلة).

إن التسامح كلمة صغيرة لأنها (لكنها) في الحقيقة ذات معنى كبير وعميق بدا (لذا) فهي صفة من الصفات الحميدة وخصلة من الخصالة (الخصال) الرشيدة(النبيلة).

وأصبح الأحد (الواحد) لا يغفر للآخر.

وعدم التفشي (التشفي) من المغلوب.

كيف يمكن لنا أن نحقد عن بعضنا وديننا الحنيف يحثنا عن (على) التسامح.

الأخطاء التركيبية:

كما نهى الله تعالى عن إذاء مع المخالفين (عن إذاء المخالفين).

لقد أوصانا الله ورسوله التسامح (بالتسامح) مع الظالم والمظلوم (مع المخطئ).

الأخطاء الكتابية: ويمكن تصنيفها كالآتي:

أخطاء في رسم الألف: ونحن كامسلمين (كمسلمين) علينا الاقتداء بالرسول – صلى الله عليه وسلم–.

وذالك (ذلك)النوع كثيرا ولكنه من النوع المحب للتسامح.

وأنا برأي (برأيي) أن ... الشخص هو شخص سلبي.

لذى (لذا).

لكنها في الحقيقة تحمل معنا (معنى) كبيرا(كبير).

والتي أوصا (أوصى) بها وأكد عليها ديننا.

فااستمر(فاستمر) في المشي.

أخطاء في كتابة الهمزة: وذلك جعل الحياة ملأها (ملؤها) السعادة.

يجب على كل مسلم أن يجسد مبدئ (مبدأ) التسامح.

عدم التفريق بين الضاد والظاء: الضالم والمضلوم (الظالم والمظلوم).

فهو ذو أهمية بالغة وقيمة عضمى (عظمى).

الأخطاء الفكرية: وللتسامح عدة أشكال كالتسامح العرقي (الفكري).

والتسامح الفكري هو أن يتصالح الفرد مع نفسه (أن يتقبل الرأي المخالف).

التعبير بالعامية: ومن نماذجه: يحدث في السوق شجارات وخناقات - الذي انضرب وهذان المثالان نتيجة التأثر بالعامية المشرقية.

ج- التفسير: وهنا ينبغي طرح السؤال عن الأسباب التي ساهمت في تفشي مثل هذا الاستعمال المشوّه للغة العربية من قبل تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي على الرغم مما تمّ تسطيره في المنهاج من أهداف تسعى إلى جعل التلميذ قادرا على الممارسة المثلى لها فهل يعود ذلك إلى مدرّس اللغة العربية الذي لا يملك الكفاءة المناسبة لتحسين وضعية متعلّميه في ممارسة لغوية سليمة؟ أم أنه لديه كفاءة غير أنه لم يسخّرها لتدريبهم على تطوير قدراتهم؟ أم أن المسؤولية يشاركه فيها أساتذة المواد الأخرى الذين قد يعملون على غرس سلوكات لغوية مشوّهة لدى التلاميذ؟ أم أن الوضعية مرتبطة بالمتعلم الذي لا يعمل على تحسين مستواه في ممارسة لغوية سليمة؟ أم أن هذا الأخير ضحية محيطه الاجتماعي والإعلامي والترفيهي الذي يغويه ويشغله عن متابعة الدراسة الجادة؟ أم أن المسؤولية تتحملها في جزء كبير منها المنظومة التربوية نظرا لكثافة المواد التي يدرسها التلاميذ وكثافة الحصص الدراسية التي تولّد لديه ضغطا نفسيا تنتج عنه قلة التركيز وغياب العمل الجاد؟ وهل للكتاب المدرسي والمقرر الدراسي لهما علاقة بالقضية؟

هذه جملة من المسائل التي شغلت بالي ودفعتني إلى البحث فيها، وكل ما أمكنني استخلاصه من خلال ملاحظتي وتتبعي للجوانب التي أشرت إليها آنفا بدا لي أن العوامل متعددة لا تخصّ طرفا واحدا ولكن القضية مرتبطة بالمدرس والتلميذ والمنهاج والكتاب والمدرسي والمحيط، وذلك ما أحاول إيضاحه في الآتي:

1- مدرّس اللغة العربية ومسؤوليته: إذ يبدو لي أن نسبة معتبرة منهم لا تنقصهم الكفاءة المعرفية لكن ما يعاني كثير منهم نقص التكوين التربوي؛ فليس هناك برنامج مسطر أو دراسة ميدانية لمستوى الأساتذة - حسب علمي - وخلال تجربتي الشخصية لم أتلق تكوينا بيداغوجيا بمفهومه الدقيق على مدى خمس وعشرين سنة قضيتها في التعليم الثانوي بل كان الميدان دائما هو المحك، وهذا في نظري ثغرة ينبغي أن تعالج، وكل ما أمكنني تحقيقه في هذا الشأن مشاركتي في أسبوع تكويني سنة 1998 بالمعهد التكنولوجي للتربية بمدينة سطيف أشرف عليه أساتذته والذي مسّ المسائل الآتية: الكتاب المدرسي - المنهاج - التقويم – الأهداف، أما اللقاءات التي تتم مع مفتش المادة فأكثرها تكون مع الأستاذ منسق المادة الذي يقوم بتبليغ ما دار في اللقاء

لزملائه في المؤسسة، والتي غالبا ما تكون بعض القرارات التي تصدر من الوصاية والمسائل العامة المكررة والتي لا تلقى الاهتمام المطلوب، وأما حظ الجدد منهم فهو تقديم بعض الدروس النموذجية من قبل أساتذة لديهم شيء من الأقدمية بهدف إعدادهم للترسيم، وقليل من المفتشين من يقوم بدور تفعيل عمل الأساتذة من خلال تكليفهم ببحوث تخص جوانب من الموضوعات التي تهم تكوينهم التربوي، ومن هنا فإني أعتقد أن المربي الذي لا يجدد ثقافته التربوية التي تكسبه النظرة الموضوعية للمتعلم لا يمكن أن يكون له أثر فعال على متعلميه ومن ثم لا ننتظر منه تحقيق الأهداف المنوطة به في رفع مستوى لغة التلاميذ.

2- دور أساتذة المواد الأخرى: وهؤلاء هم جزء من العملية التي أسهمت في قلة الممارسة اللغوية السليمة؛ فمما يميز أداءهم اللغوي أثناء التدريس استعمال العامية في الشرح، وهذا سلوك معتاد لدى كثير منهم، وعندما يتكرر ذلك الخطأ ويألفه التلاميذ تكمن الخطورة؛ إذ لا يشعر المتعلم بالحرج عندما يتعامل بها في حصص مواد أخرى كاللغة العربية، والظاهرة إذا عمّت وانتشرت صعب تقويمها وإصلاح ذلك الانحراف، ومن ناحية أخرى فإنهم يستخدمون عبارات وألفاظا معتبرة بكيفية مشوهة دون شعور منهم أنها كذلك على غرار هذه الكلمات والتعبير (تجرُبة) لدى أساتذة العلوم الطبيعية وأساتذة العلوم الفيزيائية، وعبارة (الغير متكافئة) أو ما نلاحظه عند بعض أساتذة التاريخ والجغرافيا عند طرحهم لأسئلة من مثل (إليك نموذج يمثل إنتاج القمح في الولايات المتحدة الأمريكية) ومثلما وجدت في إحدى موضوعات اختبار التربية التكنولوجيا (قدمت ملف يحتوي على الوثائق التالية).

3- المنهاج: ويشتمل على عدة نقائص أحاول اختصارها في المسائل الآتية قصد التوضيح لا التحليل:

أ- تقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم في السنة الأولى جذع مشترك آداب قدّم المجاز العقلي على كل من المجاز المرسل والاستعارة، وفي السنة الثانية شعبة العلوم التجريبية في نشاط قواعد اللغة العربية يقدّم موضوع النسب والذي يتضمن من بين أجزائه النسب إلى كلمات فيها إعلال وإبدال، والنسب إلى المقصور والممدود والمنقوص، بينما تؤخّر موضوعات الإعلال والإبدال والاسم المقصور والمنقوص والممدود

وفي هذا بناء غير منطقي للموضوعات والتي ينبغي أن تراعي "التدرج من السهل إلى الصعب" وهذا المبدأ أقرّه علماء التربية لكن واضعي البرنامج لم يحترموه، مع ماله من تأثير على تدريس المادة للمتعلم؛ لأن المدرس مجبر على احترام الترتيب الذي تسطّره وزارة التربية الوطنية فمن التشريعات المعمول بها في هذا وجوب "احترام البرامج والمواقيت الرسمية" وقد عالج ابن خلدون مسألة عدم مراعاة ترتيب الموضوعات ومدى أثرها النفسي السيئ على المتعلم بقوله" وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه" وإذا كان هذا رأي ابن خلدون وعلماء التربية حديثا فكيف غاب على واضعي برنامج المادة هذا المبدأ؟

ب- عدم الانسجام بين حجم بعض الموضوعات والحجم الساعي المخصص لها فبعض النصوص الأدبية غامضة، وتحتاج إلى وقت كاف لإيضاح معانيها إلى المتعلمين والتوزيع السنوي للمادة.

الاختلافات الصوتية وأثرها في إثراء المعجم القبائلي
دراسات نحوية ودلالية وصوتية في اللهجة القبائلية
والعامية العربية في منطقة القبائل الصغرى
المناطق الساحلية نموذجًا

أ. عبد الغاني قبايلي
جامعة بجاية

مقدمة: من الحقائق الثابتة عند كلّ اللغويين وعلماء اللسان أن الحتمية التاريخية لأي لغة من اللغات الطبيعية تطرح قانونًا لا يقهر في حياة اللغة التي تستجيب لثنائية (الاعتباطية والعرفية)، ومفادها: إنّ كلّ لغة متى كثر مستعملوها وانبسطت على الألسنة والأمكنة خضعت إلى قانون الانشطار والتقسيم إلى فروع جديدة، ويبدأ ذلك بفقدانها لبعض خصائصها ناهيك عن موادها ومكوناتها، واستجابتها لمبدأ التعويض وقد انتبه شيخ الألسنيين (ف، دي سوسير- F.De saussure)، (1857- 1913م) إلى هذه الحقيقة اللطيفة، وأقرّ في كثير من المناسبات أن اللغات جميعًا تفقد ما بين (13 إلى 26%) من رصيدها المعجمي كل (10 قرون)، فإذا تصوّرنا لغة ما على أنها عاشت ثلاثة آلاف سنة فإنّنا نكتشف أنها فقدت ما بين (39 إلى 98%) من رصيدها اللغوي.[1] وهذه الحقيقة الصارمة تضع اللغات أمام أحد الأمرين: إمّا الموت والاندثار كما حدث للغات القديمة كالفرعونية والآرامية والآشورية، أو التطوّر والتغير الذي يمكن أن يحدث على مستويات عديدة، أهمّها المستوى المعجمي والدلالي، وكلّ ذلك يؤدي إلى ظهور خصائص لغوية جديدة ومتميزة لم تكن في سابق عهدها بالنسبة للغات التي اختارت البقاء، ويجب في هذا الموضع ألاّ ننسى عاملا آخرًا، وهو هجرة اللغة كأن تنتقل من مكان إلى آخر ومن مستعملين إلى آخرين كما حدث للغة العربية في عهد الفتوحات عندما هاجرت إلى مواطن الأندلس والمغرب العربي يقول المقدسي الرحالة

العربي (380هـ) عندما نزل بالمغرب في القرن الرابع الهجري "**وفي المغرب الإفريقي عامة لغتهم عربية غير أنّها منغلقة مخالفة لما ذكرنا في الأقاليم، ولهم لسان آخر يقارب الرومي**"[2] ومقصوده من مصطلحي "منغلقة مخالفة" هو ما وصفه في موضع آخر بالركاكة والفساد، إلاّ أن المقدسي قد فاته ههنا أن اللغة المنغلقة هي لهجات وعاميات محلية اشتقّت من اللغات المعروفة في هذه المنطقة، وما فاته أيضا أن اللسان الذي يقارب الرومي يسمى "**الأمازيغية**" على تسمية أهله.

ومازال الأمر كذلك حتى تظهر استعمالات خاصة ولهجات ومن ثمّة إلى لغات مستقلة بنفسها لتعيد الدوران على محور الحتمية التاريخية الأولى، وهكذا.. وقد أدرك علماء العرب هذه الدورة بشكل دقيق في زمانهم وحاولوا تفسير أسبابها وشرح عللها، وهذا ابن جنّي (392هـ)، يقول: "**اعلم أن العرب تختلف أحوالهم في تلقي الواحد منها لغة غيره، فمنهم من يخف ويسرع فيقول ما يسمع، ومنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتةّ، ومنهم من إذا طال تكرار لغة غيره عليه ألصقت به ووجدت في كلامه**"[3] وهذا ما حدث بالضبط في لغة الجزائريين من أخذ وردّ بين العرب والأمازيغ والأمم التي مرّ استعمارهم لها ممّا أدى إلى انقسام وتعدّد، وفي هذا الصدد يقول الباحث سليم شاكر: "**التعدد والتنوع يعتبران معطى ملازمًا لكلّ مجموعة لغوية وحتى لكلّ نسق صوتي، والدراسة السوسيولسانية تنتقد النظرية البنوية التقليدية للنسق اللغوي المتجانس والمنسجم في كلّ أجزائه**"[4] وكل هذه القوانين والقواعد وغيرها كثير تنطبق على اللغين العربية والأمازيغية بأشكال وألوان مختلفة ومتعدّدة إلى حدّ ما.

هذا وتعرف الجزائر كباقي دول شمال أفريقيا تنوّعات لهجية وتعدّدات لغوية تعمل على إثراء الطابع الثقافي والاتصالي لهذه الشعوب الأصلية، فإذا تصوّرنا أن هذه المنطقة وجاراتها سوقٌ لغوية وثقافية فإنّ السلع اللغوية المعروضة والأكثر استقطابًا عند المستعملين، هي: اللغة الأمازيغية والعربية والفرنسية؛ **فالأمازيغية** هي لغة السكان الأصليين، وتفرّعاتها مستعملة في الحياة اليومية والانشغالات العامة، أمّا **اللغة العربية** المعيارية فهي لغة الديوان والدولة والدين والفن والأدب في حين أن **اللغة الفرنسية** هي اللغة المنافسة للعربية وقسيمتها في الاستعمال الواسع دأب عليها الجيل الأوّل من الاستقلال المتعلمون والمثقفون، والذين تعلموا في المدارس الفرنسية قبل وأثناء الثورة

التحريرية، فهذه اللغات كلّها تقع في دائرة التواصل عند شعوب شمال أفريقيا وليس فقط في الجزائر في مختلف المناسبات الإجلالية والمواقف الرسمية والحياة اليومية فضلا عن استعمال التفرّعات اللهجية المنبثقة عن هذه اللغات، فمن العربية درج أهلها على التواصل بالعامية والدارجة والعربية الوسطى، ومن الأمازيغية تفرّع عنها: الغدامسية والنفوسية والشاوية والمزابية و...القبائلية.

ولمّا كانت اللغات مثل البشر تنمو وتكبر وتتناطح أحايين وتتصالح أحايين أخرى فإنّه يحدث بينها ما يحدث بين أصحابها ولمّا كان المستعملون متناغمين تناغمت اللغة العربية بالأمازيغية ولم يكن بينهما مضادة أو قهر وغلبة إلى حدّ ما، نظرًا لعدم التعصّب والتزمت بين الطوائف والأعراق في الجزائر فكلّها قد انصهرت في أمّة واحدة اسمها "**الجزائر**"

وهذا التناغم والانسجام لم يمنعا التعدّد والتنوّع بل دفع بهما إلى حدّ الثراء والغنى، فظهرت ثقافات كثيرة يعرفها الشمالي عن الجنوبي، ويميّزها الغربي من الشرقي، انبجست لهجات كثيرة ترتبط بالمنطقة التي تستعمل فيها وتعرف بها، وفي هذه الدراسة سأحاول أن أتعرّض إلى بعض الاختلافات اللغوية وأكشف عن بعض الظواهر النحوية والدلالية والصوتية في اللهجة القبائلية الساحلية والعربية العامية لمنطقة بجاية وعلى ذلك فهي تكشف البراقع عن واحدة من الممارسات اللغوية في الجزائر، مع الاعتقاد الراسخ بأن فهم هذه التنوّعات ودراستها دراسة علمية وموضوعية تساهم في تلحيم المجتمع الجزائري أكثر فأكثر، وتؤدي بنا إلى فهم الثقافة اللغوية الجزائرية من الداخل، والأهمّ من ذلك كلّه هو بناء قاعدة متينة لنجاح العملية التربوية والتعليمية التي تستجيب لكلّ هذه الثقافات واللهجات وتتفاعل معها بشكل فعّال مبدع.

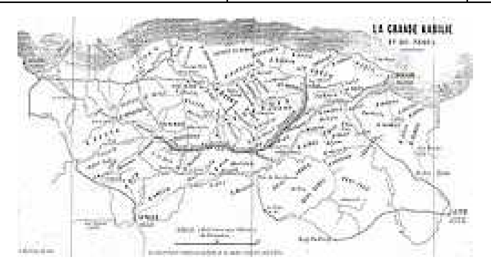
أ)- منطقة الدراسة: سأحاول في هذه الدراسة المقتضبة أن أعرف الممارسات اللغوية لمنطقة بجاية هذه المنطقة التي تقع في موقع استراتيجي، سمّاها اللاتين "**بوجي**- Bougie" الشمعة، ويطلق عليها الأفارقة لقب "**عروس البحر الأبيض المتوسط**" يحدّها من الشمال البحر الأبيض المتوسط، ومن الشرق ولاية "**جيجل**" ومن الجنوب الشرقي "**سطيف**" ومن الغرب ولاية "**البويرة**" ومن الجنوب الغربي ولاية "**برج بوعرريج**" ومن الشمال الغربي ولاية "**تيزي وزو**" تتربع على مساحة (3223.50كلم^2)

وعدد سكانها (1380.000 نسمة)، بكثافة سكانية تقدّر بحوالي (276 ن/كلم^2)، وتتقسم إلى (56) بلدية موزّعة على المنطقة بالشكل الذي يظهره الجدول التالي: (5)

- أ-	- آ-	- ا-	- ب-
- أقبو، أكفادو، أمالو - أميزور، أوزلاقن، أوقاس.	- آدكار، آغرم، آيت أرزين، آيت سماعيل.	اغيل علي، الحدّ، القصر، الواد عين النعجة.	بجاية، بني جليل، بني معوش، بني مليكش بوجليل. بو حمزة، بوخليفة
د/ درقينة. ذ/ ذرع القايد.	و/ واد غير، ك/ كسيلة،	كنديرة. ل، لفلاي	م/ مرباشة، مسيسنة، ملبو،
س/ سمعون، سوق أوفلة، سوق الإثنين، سيدي عياد، سيدي عيش.	ف/ فرعون، فناية الماثن، ص/صدوق،	ش/ شلاطة، شميني، شميني. شميني جنان	ت/ تازمالت، تاسكريوت، تالة حمزة، تامريجت، تاوريرت أغيل، تمقرة، توجة، تيبيان، تيزي نبربر، تيشي، تيفرة، تمزريت، تينبذار.خ/ خراطة.



مدينة بجاية باللون الرمادي



خريطة بجاية

ومن هذه البلديات والمناطق التي تعجّ بالثروات الطبيعية والثقافية سأخصّص المناطق الموزعة على طول الشريط الساحلي الجنوبي الشرقي للقبائل الصغرى والمتمثلة نزولا من منطقة سطيف حتى مدينة بجاية بالترتيب التالي: **ذراع القائد، خراطة، آيت سماعيل تامريجت، درقينة، سوق الإثنين، ملبو أوقاس تيزي نبربار، بوخليفة،** وأستثني من مدونة دراستي منطقة تيشي، ذلك لكثرة اختلاطها بغيرها من الأقوام نظرًا لازدهار السياحة والتجارة، لهذه الأسباب ضاعت لهجتهم وقلّت ثقافتهم بعاداتهم تقاليدهم، فصعب تمييز خصائصهم اللغوية، بينما باقي المناطق كان تأثير العوامل السالفة أقلّ حدّة.

❖)- **تعريف اللهجة:** جاء في لسان العرب لابن منظور تعريفات كثيرة ومتنوعة لمصطلح اللهجة، منها: **اللهجة؛ طرف اللسان، ويقال: فلان فصيح اللهجة، وهي لغته التي جبل عليها فاعتادها ونشأ عليها**"(6) ومن هذا التعريف اللغوي يتضح أن معنى اللهجة هي اللغة التي نشأ عليها المتكلم، ولكنّنا هنا سنفهم اللهجة على أنّها ممارسة لغوية تفرّعت عن اللغات الأمّ؛ كالقبائلية من الأمازيغية والعربية العامية والدارجة من اللغة العربية الفصيحة، وما منعها أن تكون لغات مستقلة إلاّ عدم استقرارها وكثرة تقلبها.

أ/ القبائلية: القبائلية لهجة أمازيغية عريقة رغم أن المؤرخيين لم يحدّدوا زمن ظهورها ولا الكيفية التي ظهرة بها أوّل مرّة، وهي واسعة الانتشار يتواصل بها سكان منطقة بجاية وتيزي وزو والبويرة ونسبة معتبرة من سكان بومرداس والجزائر وسطيف وبورج بوعريريج أمّا اللغة الأمّ (الأمازيغية أو Tamazight)، فهي إحدى اللغات الأفريقية الحية، يتحدّث بها السكان الأصليون في شمال إفريقيا، وعلى ذلك سمّوا "**الأمازيغ**" فضلا عن بعض المدن في أروبا وبالأخص "**فرنسا وإسبانيا**" حيث يشكل الجزائريون والمغاربة والتونيسيون نسبة معتبرة ومهمة من الجالية، وقد أصبحت الهجرة مؤخرًا تستهدف أمريكا وكندا وبلجيكا وألمانيا نظرًا للامتيازات والمرافق التي يحظون بها هناك، فليس من الغرابة بشيء إذا سمعت الأمازيغية أو إحدى لهجاتها في هذه الأوطان، ويجب التنبيه في هذا المقام إلى سكان جزر الكناري الذين يسمون أنفسهم "**الغوانش**" فهم أمازيغ كانوا يتحدّثون بهذه اللغة حتى عهد قريب قبل أن يعمد الإسبان إلى إبادتهم عن بكرة أبيهم، ومن الملوك الأسطوريين الذين يحفظ التاريخ ألقابهم وكانوا أمازيغًا ويتحدّثون باللغة الأمازيغية، هم: **يوغرطة**، و**شيشناق وماسينيسا ويوسف بن تشفين**.

أ/أ)- اللهجات البنات: إنّ اللغة الأمّ (الأمازيغية)، قد عمّرت طويلا، وهي واحدة من اللغات القدمى عاصرت الفرعونية القديمة واللسان العبري والكلداني والأرامي مثلما أسلفنا، ولغات أخرى قد اختفت من الوجود ويكون من المنطقي أن يتكفل الزمن بتفريعها وانشطارها، وهي اليوم تسع لهجات أو تنوعات أساسية ولكن هذا العدد ليس بالقطعي الجازم بل يمكن أن نجد لهجات أخرى لكنها متطابقة تمامًا مع هذا التصنيف التي عمدنا الإشارة إليه، وما يجدر التلويح إليه في هذا السياق أن الناطقين بإحدى هذه اللهجات يمكن له بسهولة ويسر أن يتعلم اللهجات الأخوات في أيام قلائل إذا كان مقيما لمنطق اللغة الأمازيغية في ذهنه ومروضًا لسانه على جذرها أمّا هذه اللهجات البنات المتفرّعة في متوزعة على الأقاليم التالية:

1- اللهجة الشاوية (الجزائر).	2- اللهجة القبائلية (الجزائر).	3- اللهجة الزناتية (الجزائر والمغرب).
4- اللهجة السوسية (المغرب).	5- اللهجة الريفية (المغرب).	6- اللهجة الأطلسية (المغرب).
7- اللهجة المزابية (الجزائر).	8- اللهجة الشناوية (الجزائر).	9- اللهجة الترقية (الجزائر، مالي، النيجر، ليبيا، وبوركينافاسو).
1- اللهجة الزوارية	2- اللهجة النفوسية.	3- اللهجة الغدامسية.

كما توجد بعض اللهجات الأخريات التي أصبحت في الآونة الأخيرة واسعة الانتشار خصوصًا في ليبيا وهي:

ونلاحظ أن أغلب اللهجات المتفرّعة عن اللغة الأمّ مستعملة بشكل واسع في الجزائر ولتفسير سبب ذلك فإنّه يحتاج إلى دراسة مستقلة.

إذًا فالقبائلية التي أدرسها - هنا - هي لهجة أمازيغية حية مستعملة بشكل وراثي وسليقي في مناطق ساحلية عديدة من الجزائر، ورغم ذلك إلاّ أنّنا نميّز بين نوعين من القبائلية، وهي: قبائلية الساحل التي يتحدّث بها الساحل الجنوبي الشرقي لبجاية، ويطلق عليها السكان المحليون الناطقون بها تسمية "الساحلية أو **تساحليت** أو Tasahlit" وقبائلية الشمال الشرقي والمناطق الداخلية ومنطقة القبائل الكبرى، ويرى

بعض الدارسين أنّها أقرب إلى اللغة الأمّ، وبينهما اختلافات كثيرة جدًّا على المستوى الصوتي والمعجمي بينما الجانب الدلالي والنحوي فهو على قرابة تكاد تصل إلى درجة التطابق.

ج- ب)- الدليل النحوي المختصر للقواعد النحوية والصرفية في اللهجة القبائلية: إنّ معرفة القواعد النحوية لكلّ لغة نروم دراستها تكون بمثابة المعلوم من الدين بالضرورة في الفقه، حيث إنّ القواعد هي المعيار الذي نستطيع به تمييز الخطأ من الصواب، وهي التي تسمح بالتوغّل في أسرار أي لغة مهما كان نوعها، ولا أدّعي أن للقبائلية نظامًا نحويًا واضحًا، ولكنني ألتمس تقاربًا واضحًا بينها وبين لغتها الأمّ "الأمازيغية" وذلك على مستويات عديدة، أبيّنها على الشكل التالي:

ج- ب/أ)- الاسم: الاسم في اللغة العربية هو أصل الكلام كلّه، وقد قال سيبويه ما لم يزد عن "الاسم: رجل وفرس وحائط"[7] فهو كلّ شيء دلّ لفظه على معنى غير مقترن بزمان محصّل،[8] والأمر مطابق قي اللهجة القبائلية واللغة الأمازيغية معًا، وهو على أنواع عدّة، من بينها:

1)- الاسم المذكر: يأتي الاسم المذكر على أوزان عدّة،[9] **مبتدئًا بهمزة** مثل:

أمغار: الشيخ	**أركاز:** الرجل	**أسغار:** عود من خشب.

أو **بهمزة مكسورة**، نحو:

إخف: الرأس	**إمذانن:** الناس	**إحفوفن:** التين.

أو **بهمزة مضمومة**، نحو:

أُذم: الوجه	**أُوشن:** الذئب.	**أوسان:** الأيام.

هذا ويقول عثمان السعدي ناقلا عن فهمي خشيم: "**إنّ الهمزة هي أداة تعريف في الأمازيغية، وهي تقابل الهاء في اللهجات العروبية كالكنعانية مثلاً.. فالأصل بالأمازيغية التعريف وليس النكرة، وإذا أريد التنكير عرف بكلمة واحدة، نحو: أركاز ويشت**؛ أي رجل واحد"[10] ونلاحظ أن هذه التحديدات النحوية مطابقة تمامًا مع القبائلية مع تغيّرات طفيفة في رتبة الجملة، فنقول: "**ويش أوركاز**" على اللغة الأم و"**ودج أوركاز**" على لهجة الخراطيين، و"**إيج وركاز**" على لهجة آيت سماعيل، و"**ييون**

أوركاز" على لهجة درقينة، و"**ويط أوركاز/ أورجاز**" على لهجة ذراع القايد وما يجاورها شرقًا من المناطق.

2- التثنية: إذا تمّ مسح جميع اللهجات القبائلية، وحتى العاميات العربية الحديثة فإنّنا نلاحظ بوضوح عدم استعمال أي صيغة للتثنية، وإذا أردنا ذلك فإنّنا نشتق من الأمازيغية "**سنت= إثنان**" ونقدّمها على ما نريد تثنيته، فنقول: "**سين إركازن**= رجلان"، على لهجة خراطة، و"**سين إيرجازن**= رجلان" على بهض لهجات ذراع القايد و"**سين إيركازن**" على عموم اللهجات القبائلية، ونلاحظ هنا أن الكلمة التي نريد تثنيتها تكون في صيغة الجمع مع تقييده بالعدد.

3- الاسم المؤنث: يؤنث الاسم في القبائلية بوضعه بين تاءين،[11] نحو:

أمتشوك/ تامتشوكت=	**أمغار/تامغارت،**	**أوثم/ تاوثمت،**
طفل طفلة	عجوز، عجوزة.	ذكر أنثى.

وأحيانًا في بعض المناطق القبائلية مثل خراطة، **تبدل التاء ثاءً**، نحو:

أمتشوك/ ثامتشوكث	**أمغار/ ثامغارث**	**أوثم/ ثاوثمت**

وأحيانًا يكون **المؤنث من غير لفظ المذكر**، نحو:

أيوغ/ ثافوناست،	**أركاز/ ثامطوث،**	**إكري/ تيخسي،**
الثور، البقرة	الرجل المرأة	الكبش/النعجة.

4- جمع المذكر: نميّز الجمع المذكر في القبائلية بالعلامات نفسها التي نميّزه به في اللغة الأمازيغية، وهذه العلامات، هي: **النون،** أو **الألف** أو **الواو والنون** معًا،[12] وقلّما تجتمع الواو والألف والنون معًا، نحو:

أ)- النون: وتأتي في آخر الاسم مع كسر أوّله، نحو:

أركاز/ إركازن	**أفوس/ إفاسن، يد/ أيادي.**	**أغبار/ إغبارن،** **المطر/ الأمطار**

ب)- الألف: نحو:

أسغرو/ إسكرا،	**أمالو/ إمولا،**	**أنكار/ إنكورا،**
القوائم.	الضلّ/ الأضلال.	الأخير، الأواخر.

ج)- **الألف والنون**، نحو:

أمغبون/إمغبان،	**أمتجرى/إمتجريان**،	**أمعوان/إمعونان**،
البائس/البؤساء	التجار/التُجار	المعين، المعينون

د)- **الواو والألف والنون**، نحو:

أكوا/ إقاواون،	**أوازو/ إيوازيوان**،
التجار المتجولون	العمال المتطوّعون.

5- جمع التكسير: ويكون بالأسلوب نفسه في جمع المذكر، مثل: (**أغبالو/ إغبولا**)؛ بمعنى العين الجارية وإذا كان المفرد مختومًا بـ(**الياء**) فغالبًا ما تبقى هذه الياء على حالها في الجمع، مثل: (**أعجمي/إعجمين**) بمعنى(الثور/ الثيران)، أمّا إذا كان ما قبلها (**ذال**) فغالبًا ما تنقلب إلى (**الطاء**) مع قلب (**الياء**) ألفًا، نحو: (**أيذي/ إيطان**)؛ كلب كلاب، على لهجة بوادي خراطة، أو تبقى على حالها وتجمع جمع مذكر السالم نحو: (أكجون/ إكجان)؛ كلب كلاب، و(**إيط/ إيطاون**)؛ ليلة ليالي. وأحيانًا يكون الجمع من غير لفظ المفرد نحو: (**أقشيش/ أراش تامطوث/ لخلاث**)، طفل/ أطفال، وإمرأة/ نسوة.

6- جمع المؤنث: وهو بدوره يكون على نوعين؛ ما كان من لفظه، مثل: (**تيط/تيطوين**) على لهجة خراطة وذرع القايد حتى منطقة أوقاس، أو(تيط/تيطاون) على اللغة الأمازيغية، أو ما كان من غير لفظ المفرد، نحو: (**تيط/ ألّن**) وهي كلّها بمعنى (العين الباصرة/عيون) في المناطق الداخلية وبوخليفة وبوادي تيزي نبربر، وقس على ذلك باقي جموع المؤنثين.

7- **الضمائر:** في اللغة العربية هو لفظ وضع للدلالة على الغائب، مثل: **هو**، والمتكلم، نحو: **أنا** والمخاطب مثل: **أنتَ**.[13] وهي كذلك في اللغة الأزيغية وتفرّعاتها اللهجية، ولمعرفة ذلك نتتبّع التقسيم التالي:

7- أ)- **ضمائر منفصلة فاعل:** (**نكْ**)=(**أنا**)، وبالمصرية القديمة "**إنَكْ**" وبالأكادية "**أناك**" وباليمنية "**أنّي**"[14] وفي منطقة خراطة وآيت سماعيل حتى سوق الإثنين يضاف إليها النون والمدّ (**نَكِنَا**)، وفي منطقة ذراع القايد وبواديها يبدل الكاف شينًا، نحو: (**نْشِنَا**).

- (**شكّ**)=(**أنت**)، وبالمصرية القديمة:(**نتك**). فمن خراطة إلى سوق الإثنين تنطق (شكينا)، أمّا أوقاس وصولا إلى بجاية فإنّها تنطق: (**كتشيني/ وكتشينيغ**).

- (**شمّ**)=(**أنتِ**)، وفي المناطق القريبة من بجاية، وبجاية وكلّ المناطق الداخلية تبدل الشين كافًا، (كم كمينيغ).

- (**نتا**)=(**هو**)، وبالمصرية القديمة، (**نتف**).[15]
- (**نتاث**)=(**هي**)، وبالفرعونية القديمة. (**نتش**).[16] في كلّ القبائلية الساحلية مع اختلافات طفيفة

- (**نكني/ ونكينيغ**)=(**نحن**) للمذكر، و(**نكونتيث**) للمؤنث. النطق فقط.

8- ضمائر متصلة بالفاعل:

1–ليسغ	لبستُ	تشيغ	أكلت	سهيغ	نسيت	سليغ	سمعتُ	///
2–تلسيت	لبستَ	تتشيت	أكلتَ	تسهيت	نسيتَ	تسليت	سمعتَ	التاء/الثاء
3–إلسا	لبسَ	إتشا	أكل	إسها	نسيَ	إسلا	سمعَ	للمذكر
4–تلسا	لبستْ	تتشا	أكلتْ	تسها	نسيتْ	تسلا	سمعت	للمؤنث
5–نلسا	لبسنا	نتشا	أكلنا	نسها	نسينا	نسلا	سمعنا	نحن
6–تلسام	لبستم	تتشام	أكلتم	تسهام	نسيتم	تسلام	نسيتم	أنتم
7–تلسامت	لبستنّ	تتشامت	أكلتن	تسهامت	نسيتنّ	تسلامت	نسيتن	أنتن
8–لسان	لبسوا	تشان	أكلوا	سهان	نسوا	سلان	سمعوا	هم

9- ضمائر مفعول به:

إسلايي= سمعني	ياء المتكلّم
إسلاك= سمعك	كاف المخاطب
إسلاس= سمعه	سين سبئية وأكادية.[17]

10- الضمائر التي تضاف لها الأسماء:

أواليو= كلمتي.	واو للمتكلم.
أواليك= كلمتك.	كاف المخاطب.
أواليس= كلمته.	السين للغائب.

11- **أسماء الإشارة:** عادة تختصر كلّ أسماء الإشارة في حرف واحد وهو "**أيّ**" نحو: (تامطوث **إيّ** ربان)؛ (المرأة **التي** ربّتني)، و(أركاز **أيّ** وثان)؛ (الرجل **الذي** ضربني).

12- **صفة التفضيل**: كأن يقول (تاقشيشت **أية** **إيهان** فثانها)؛ (هذه الفتاة **أجمل** من تلك).

أ- **ب/ب) الفعل:** الفعل في القبائلية كالفعل في اللغتين الأمازيغية والعربية فهو: ثنائي وثلاثي ورباعي.[18]

يطس= نام.	**جذره: طس**	**ثنائي.**
إكرّز= حرث.	**جذره: كرز.**	**ثلاثي.**
إكركر= دحرج.	**جذره: كركر.**	**رباعي. وهي مجرّدة.**[19]

أ- ب/ب- أ)- أزمنة الفعل:

الماضي	**إسوا= شرب،** **إتشا= أكل**	**إروح= ذهب،** **إوساذ= جاء.**
الحاضر المثبت	**يتَسو= يشرب،** **إتَتْ= يأكل**	**يتاسذ= يجيء،** **يتمكتايذ= يتذكر**
الأمر	**أَسُو=اشرب،** **أتش= كلْ**	**أرواح=جئ،** **مكتيذ= تذكر.**
المستقبل المثبت	**أذيسو= سيشرب،** **أذيتش= سيأكل**	**أدياس= سيأتي،** **ذتيمكثي= سيتذكر**

ولنفي الفعل تستعمل صيغ عدّ ولكنّها لا تخرج عن:

أ)- أُوْلاَ: نحو"**أولسويغ أُولا**"؛ لم أشرب، على لهجة خراطة وبعض بواديها.

ب)- أني: نحو: "**أولسوغَاني**" لم أشرب، على لهجة ذراع القايد.

ج)- أُوْلْ: نحو: **أولتاسوغ أُوْلْ**" لن أشرب" على لهجة سوق آيت سماعيل وبعضهم يفخّمها.

د)- أتحا: نحو: "**أتحا سويغ**" "لن أشرب" على لهجة ملبو وسوق الاثنين ومناطق أوقاس وتيزي نبربر.

ه)- **أرَ**: نحو: "**أولسويغ أرّ**" لم أشرب" على لهجة بوخليفة ومدينة بجاية وباقي مناطق أوقاس والمناطق الداخلية وحتى القبائل الكبرى.

فعل منصرف	**يوكر**= سرق
فعل جامد	**إبّى**= قطع.
فعل شاذ [20]	**إموث** =مات

أ- ب/ب- ب)- تصريف الفعل:

أ- ب/ب- ج)- الفعل المبني للمجهول: (يوكر/ سرق **=إتواوكر**/سُرق**)** والمصدر منه: "**تيكورطا**"

ج- ج)- أوزان الأسماء المشتقّة من الأفعال:

1)- اسم الفاعل واسم المفعول: إذا تتبّعنا عن كثب سماعًا فإنّنا نجد صيغ أسماء الفواعل والمفعولات في اللهجة القبائلية على الشكل التالي:

1- 1)- اسم الفاعل: ويكون عادة بـ"فتح **همزة الفعل**" متبوعًا بالـ"**ميم**"، نحو:

إوكر/أموكار،	**إرول/أمروال،**	**إعيّن/ أمعيان،**
سرق/سرّاق	هرب/مهراب	بمعنى:عين الحسود

1- 2)- اسم المفعول: ويبدأ "**بهمزة** مفتوحة" تتبعها "**ميم**" مفتوحة، نحو: **إغرص /أمَاغروص**؛ ذبح المذبوح.

ج- د)- الظروف: وهي تسعة ظروف تتنوّع بالشكل التالي:

1- فَلاّ/ على؛ نحو: "**أزول فلاك**" أي؛ السلام عليكم، وهي ترادف: سافل ونييغ؛ فوق.

2- دَوّ/تحت؛ نحو: "**دو إخفيس**" أي؛ من تحت رأسه.

3- غور/عند؛ نحو: "**غار غوري**" بمعنى؛ عندي.

4- دفير/ وراء؛ نحو: "**ذفير وعروريس**" بمعنى؛ "وراء ظهره".

5- دّيذ/مع؛ نحو: "إروح ذيذ نمحند" ذهب مع محند"

6- زاث/أمام؛ نحو: "**أبريد زاثك**" أي؛"الطريق أمامك" وهي بالمجاز بمعنى الطرد.

7- **أيفوس/اليمنى**، نحو: "**روحغ فثما ثايفوست**" ذهبت على الجانب الأيمن.

8- أزلماط/اليسرى؛ نحو: "**روحغ فثما ثازلماط**" ذهبت على الجانب الأيسر.

9- كار/بين؛ نحو: "**لخير كارسن**" بمعنى؛ "الخير بينهما".

ج- ه)- الاستفسار عن الأزمنة والأمكنة والعدد: (**ملمي**/متى) (**أمك**/كيف)، (**إيواش**/لماذا)، (**ثورا**/الآن) (**إليني/ غاس آمك**؛ قبل الآن) (**لوخا**/الآن)، (**أني**/أين)، (**أشحال**/كم)، (**منهو**/من) (**ذنها**/هناك)...الخ.

د)- الجملة: الجملة في القبائلية اسمية وفعلية، وهي كالتالي:

1- اسمية: "أركاز أنيفي" الرجل الأنيف" مبتدأ وخبر.

2- فعلية: إرول أوغيلاس، هرب الأسد.

ه)- التصغير والعطف والإضافة: أمّا التصغير فيكون دائمًا وأبدًا في القبائلية على صيغة التأنيث نحو:(**إغزر**=الواد/**تيغزرت**، و**أسيف**=النهر/**تسيفت**). أمّا العطف فأحواله بـ(**أت/ذْ**) نحو: (أركاز أتمطوث) أو (أركاز **ذْ**تمطوث). أمّا الإضافة فإنّها تكون غالبًا بـ(النون)، نحو: (أركاز نتمطوث). أي؛ زوج المرأة.

ج- و)- القبائلية ونظامها الصوتي: لقد قام بعض العلماء والباحثين بدراسة اللهجات الأمازيغية وانطلقوا منها إلى إعادة بناء النظام الصوتي للغة الأمازيغية، ومن بين هؤلاء الباحثين (A-Basset)[21] الذي كشف أن النظام الصوتي الأساسي أو النووي للأمازيغية هي ثلاثة صوائت (Y.A.W) وهي بالمفهوم اللغوي في النحو العربي هي: الفتحة والضمة والكسرة، مع إضافة حرفي علّة (semi-voyelle) هي: (W.Y) بالإضافة إلى الصوامت المعروفة في اللغة الأمازيغية، وهي كالتالي: (.ZV. L. N. M GH. G. K. J. C. R. Z. S. DV. B. T. D. F)، وتلك هي عشرون كاملة، هذا وقد ابتكر قبائل السواحل صوتًا ليس له نظير في كلّ اللغات السامية سواء أكانت العربية أو الكلدانية أو حتى الآرامية، ولا حتى في جلّ اللغات الحامية ما عدا اللغات الجرمانية كالألمانية وهذا الصوت هو (كا/K) التي تكون بين حرف القاف والكاف في اللغة العربية والتي تنطق من أقصى اللسان بالضغط على حافتي اللسان وملامسة الهواء للحنك وسأرمز لها في هذا البحث بالرمز (¥) وهذه الأصوات يختلف نطقها من مكان إلى آخر ومن مستعمل إلى آخر بحسب النظام الفنولوجي والصوتي المتداول في منطقته، ولمعرفة هذه التغيرات أقترح التدرّج التالي:

1- مخارج الحروف: لقد دأب علماء الصوت والفنولوجيون على أهمية ترتيب الأصوات اللغوية بحسب مخارجها، وبالنظر إلى مستويات الجهاز الصوتي، فبدءوا بالأصوات التي يكون خروجها من أقصى الحلق ثمّ وسطه وأدناها حتى وصلوا إلى الحروف التي تخرج من الشفتين، وإذا طبّقنا هذا التقسيم على الألفبائية الأمازيغية المستعملة في القبائلية التي ندرسها هنا فإنّ الناتج عن ذلك يكون كالشكل التالي:

1- 1)- أقصى الحلق: (ء)، نحو:

أرقاز	رجل	Argaz	**أوثم**	الذكر	Awthem	**أزقاغ**	أحمر	Azagagh

وحرف الهاء، نحو:

هذرغ	تحدّثت	Hadragh	**هملغ**	جلت	Hmlagh	**هزيغ**	ظننت	Hzigh

1- 2) وسط الحلق: (العين، الحاء)، نحو:

الهاء	**عمذغ**	تعمّدت	3amdahg	**علمغ**	علمت	3almahg	**عقلغ**	عرفت	3aklahg
الحاء	**حذرغ**	حذرت	Hathrahg	**حملغ**	تحمّلت	Hamlahg	**حفيغ**	انتهيت	Hfigh

1- 3) أدنى الحلق، (الغين والخاء)، نحو:

الغين	**غزيف**	طويل	ghzif	**غوري**	عندي	Ghouri	**غمغ**	ضقت	Ghomagh
الخاء	**خممغ**	فكرت	Khmamagh	**خذمغ**	عملت	Khedmagh	**خمغ**	عملت	khemahg

1- 4) أقصى اللسان وما فوق الحنك (القاف)، نحو:

قنعغ	قنعت	7an3ahg	**قلغ**	عدت	7lagh	**قيمغ**	جلست	7imagh

1- 5) أسفل موضع القاف من اللسان قليلا وما يليه من الحنك، (الكاف) نحو:

كرغ	قمت	kregh	**كسغ**	**انتهيت**	**kesagh**			

وسط اللسان وما يليه من الحنك، (الجيم) التي تنطق (j)، نحو:

جربغ	جرّبت	Jerbegh	**جهلغ**	**جهلت**	**Jahlegh**	**جبرغ**	بحثت	jabregh

والجيم التي تنطق بين الدال والجيم (Dj) و(الشين والياء)، نحو:

جاث	**دعه**	**djath**	**شفيغ**	أذكر	chfigh	**يمة**	أمى	yama

1- 6) حافة اللسان وطرف اللسان وما فوق الثنايا وأصول الثنايا، نحو:

الحرف	**القبائلية**	**العربية**	**الفرنسية**	**القبائلية**	**العربية**	**الفرنسية**	**القبائلية**	**العربية**	**الفرنسية**
اللام	لمذوذ	القوائم	Lamdod	لموث	الموت	lmot	لغرور	الخداع	laghror
النون	سنسغ	بتّ	Sansagh	ندمّغ	ندمت	Ndamagh	نعرغ	غضبت	Naaragh
الراء	أوراغ	أصفر	Awragh	أغروم	الخبز	Aghrom	إغرم	القصر	Ighram
الطاء	تمطوث	المرأة	Tamatot	إسيط	الكَلْبُ	Isit	تيط	العين	Tit
الدال	ددّا	عمّي	Dada	دمغ	رفعت	Dmagh	دمرغ	دفعت	damregh
التاء	أمتار	شحات	Amater	ستى	جدتي	Sti	كسرغ	نزلت	Gasragh

هذه في الغالب بعض القواعد التمهيدية للهجة القبائلية ويمكن تعميق البحث أكثر لتوسيعها، ولكن يجب دائمًا مقارنتها بلغتها الأم الأمزيغية لأنّنا إذا إعتبرنا هذه القواعد قواعد أصيلة للقبائلية فإنّها لن تكون لهجة بل ستكون لغة مستقلّة كما سبقت الإشارة إلى ذلك قبل هذا.

ب/ العربية الدارجة والعامية: كلّها مشتقات من لغة الأصل، وهي على حدّ تعريفات العلماء والمجامع والمعاجم، هي: مستوى من مستويات اللغة المعيارية، ويعتبر بعض الباحثين أنّها أقلّ شأنًا من اللغة كما اعتبروا الأصل أعزّ من الفرع، فمثلا يرى **زاكي النقاش** أن العامية لا تعدو أن تكون إلاّ لهجة، وهي: تختلف عن اللغة في أمرين، أحدهما هو فقدانها للنظام النحوي والصرفي، والثاني هو عدم وضوح استعمالها بشكل واسع؛ بمعنى أنّه يمس منطقة دون الأخرى، ولهذا السببين فهي أقرب إلى اللهجة من اللغة، يقول: "**العامية لهجة وليست لغة.. وليس لها صرف ولا نحو.**"[(22)] وبذلك يكون النقاش على كثير من الصواب؛ إذْ أنّ المقياس الذي تقاس به الفروقات الدقيقة بين اللهجات واللغات هي توفر هذه الأخيرة على نظام نحوي وصرفي

محدّدين، في حين أنّهما لا يعتبران فاصلا البتة عند ابن خلدون، وهذا الأخير الذي لا يفصل بين اللهجة واللغة فهما شيئان متطابقان تمامًا ويستعملان بالشروط نفسها وإنّما كان النظام النحوي والصرفي في اللغة قصد التعليم بينما اللهجة يدأب عليها مستعملوها بالاكتساب سليقةً، ويقول: "فأمّا أنها لغة قائمة بنفسها فهو ظاهر.."[23] وقد يكون الأمر كذلك إذا سلّمنا مع إحدى نظريات حياة اللغة حيث إنّ توجّهها ينص على وجود لغات كثيرة كانت في أصلها لهجات متناثرة فتوحّدت لتنتج لغة أو لغات معينة، بسبب عوامل تاريخية أو سياسية وأقوى هذه العوامل جميعًا هو العامل الديني ودليل ذلك اللغة العربية، ففي الحقيقة يمكن الانتباه إلى ظواهر أخرى يمكن بها قياس اللهجة واللغة معًا، وهذه العوامل هي: الاستقرار من عدمه، وكثرة التقلب فكلّما قلّ تقلبها وازداد استقرارها كلّما كان قربها إلى اللغة أوضح والعكس صحيح، ولا ننسى هنا عامل الاختلاط والتمازج، يقول ابن خلدون: "**فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصلي أبعد**.."[24] فضلا عن التغييرات السوسيوثقافية التي تصاحب عادة تقلب اللغات واستقرارها، والحقيقة أن استخدام اللغة العامية وذيوعها يعتبر انعكاسًا لطبيعة التغيرات الاجتماعية ذاتها التي تطرأ على المجتمعات"[25] فكلها أسباب تؤدي إلى رفع لغة عن أخرى، أو تحفيز لهجة وتفعيل استعمالها، ومن جانب آخر من هذا الطرح فإنّ المجتمع الجزائري يئطّ بهذه العاميات وذلك لترامي أطراف الجزائر واتساع أرجائها، وإذا تأملنا عن كثب هذه الظاهرة فإنّنا نجد في كلّ منطقة لهجة خاصة تطبعها مجموعة من الخصائص والمميزات، فمنها الشرقية والغربية والصحراوية والساحلية، وكلّ واحدة من هذه الأصناف لهجة متميزة عن جارتها كأن نجد في العاميات في منطقة الشرق تتفرّع إلى السطايفية والقسنطينية، وهكذا دوليك إلى أن تصل إلى ممارسات ضيقة جدًا، حتى في منطقة القبائل فإنّنا نجد هذه العاميات العربية مستعملة بشكل يومي وعام، وفيما يلي دراسة وصفية للعامية الشرقية في بعض مناطق ساحل الجنوب الشرقي لمنطقة القبائل الصغرى.

ج/ تحليل: بعد هذه التحديدات النظرية وبعد المعاينة الميدانية لهذه المناطق التي رتّبتها سلفا يمكن جمع تصنيف مجموعة من الملاحظات في أصناف عامة ومتوحدة في

نظم علمية تشكل ما يعرف في اللسانيات العامة بمستويات اللغة، وسأحاول البدأ بالعاميات المنتشرة فى المنطقة، وما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق هو أن العامية العربية المستعملة في كافة المدونة التي حدّدتها ولكن بدرجات متفاوتة، فمنطقة "**ذراع القائد**" هي المنطقة التي سجلت أوسع استعمال للعامية العربية وهي أوضح في لسانهم أكثر ممّا هو الحال عند غيرهم، لتليها منطقة خراطة ودرقينة وشيئا من مدينة بجاية في حين أنّنا لاحظنا أدنى درجات ممارستها في منطقة "آيت سماعيل وسوق الإثنين وبالأخص أوقاس وبوخليفة" نظرًا لسيادة القبائلية وكثرة جريانها على ألسنتهم وسبب ذلك يعود إلى أن المنطقة الأولى إنما يعود تسجيل أعلى نسب استعمال العامية العربية لمجاورتهم عرب الشرق "سطيف" ومطاوعتهم لعامياتهم.

❖❖)- **العامية العربية:** قلنا إنّ ذرع القايد وخراطة هم أكثر القبائل استعمالا للعاميات العربية وهي سلسة حسنة الظهور على لسانهم، لا يسمع فيها لكنة كالتي عند المناطق الآخرى، وهي تشبه كثيرًا عامية عرب منطقة سطيف والشرق عامة ورغم هذا الحكم العام إلاّ أنّه يمكن بسهولة تمييز عامية "ذراع القايد ودرادرة وولاد فاضل" التي لا تكاد تميّزها من عامية أهل سطيف، في حين أن عربية سكان خراطة محلية تشبه إلى حدّ كبير عاميات الشرق ولكنها لا تصل إلى حدّ التطابق بعكس العامية العربية المنتشرة في منطقة بجاية التي هي مزيج بين العربية والقبائلية، فمعناها ومبناها عربيان ونطقها قبائلي؛ بمعنى أن الحروف التي تستعمل في هذه العامية تنطق من مخارج الحروف المتشابهة في القبائلية مع الاحتفاظ بالغين في أواخر الكلم، وهذا هو حال أغلب القبائل. ولمعرفة هذه الخصائص عن كثب أقترح هذا التدرّج:

1)- الخصائص النحوية والصرفية والدلالية للعامية العربية:

1/أ)- الجانب النحوي والصرفي: مثلما سبقت الإشارة إليه في الجانب النظري فإنّ اللهجة قد لا تتوفر على نظام صرفي ونحوي واضحين، إلاّ أنه يمكن من باب المعاينة أن نمثل لبعض الظواهر النحوية والصرفية ولكنها تبقى أقلّ من أن تشيّد نظامًا متكاملا ومتعاضدًا، وذلك على الأقل في الفترة الراهنة من عمر العامية، ومن الأمثلة التي أدونها –هنا- هي:

1/أ- أ)- الجانب النحوي: إذا اعتمدنا تقسيم علماء العربية لعلم النحو فإنّه يمكن تمييز نوعين من الأنحاء وهو: نحو الكلمة، ونحو الجملة، فبالنسبة لنحو الكلمة فإنّنا نلاحظ ما يلي:

أ- لا يمكن التعرف على طبيعة عناصر الجملة من خلال الاعتماد على العلامات الإعرابية الأصلية والفرعية؛ وذلك لاجتماع المسند إليه والمسند والفضليات على التسكين، مثلا "**سَعْدْ ضْرَبْ خَالَدْ**" فالسماع المثالي المتقن لعاميته يعرف من الوهلة الأولى أن الفعل "**ضرب**" قام به "**سعد**" على "**خالد**" وإذا أردنا التقديم قصد الاهتمام به فإنّه تضاف "**الواو**" للفعل، فيقال: "**خالد ضربو سعد**" وهذه الواو هي بمنزلة "**الهاء**" في الفصيح، فنقول: "**خالدًا ضربه سعدٌ**".

ب- حذف الواجب إثباته في الفصيح؛ مثل حذف النون في جموع المذكر والمؤنث السالمين كأن تقول: "يركبو يخافو يهربو يفرحو...الخ، التي أصلها في الفصيح: "يركبون يخافون يهربون ويفرحون.. بالنسبة للجمع في المذكر و"يركبن يخفن ويهربن ويفرحن.. الخ في جموع المؤنث، فهي تتكوّن في الفصيح من (**ف+الواو+النون**)، على نقيض العامية التي تتكوّن فقط من (**ف+الواو**).

ج- الالتزام بصيغة واحدة لبعض الأسماء دون إجرائها المجرى الذي يتطلبه النحو، ففي عامياتنا نلاحظ أن الأب والأخت والأخ يلزم وضعية واحدة وهي الرفع في الفصيح دون تمييز مواقعها الإعرابية ومثال ذلك: "**جا بويو، واضرب اختو وهدر مع خوه**" وأصلها في الفصيح "جاء أبوه، وضرب أختَه، وتحدّث مع أخيه".

د- لقد أشار بعض الباحثين إلى الإبدال والحذف وظواهر أخرى تحدث على مستوى أسماء الإشارة وهي إشارة سديدة لأنه من كل الأسماء التي توجد في اللغة العربية الفصيحة نجدها معوّضة في عامية هذه المنطقة ومناطق أخرى ب"**أل**" للمؤنث والمذكر والمثنى والجمع، فنقول: "الرجل **ألى** جا، والطفلة **ألى** جات، والرجال **ألى** جاو، والبنات **ألى** جاو...الخ، وهذه الظاهرة في الحقيقة موجودة حتى في اللغة العربية الفصيحة.

ه- خلو هذه العاميات من علامة التثنية؛ فهي كاللغات اللاتنية تثنى بالعدد فنقول: "**زوج** بنات وزوج رجال" وهي تقابل "**بنتان ورجلان**"

ورغم هذه الإشارات إلاّ أنّني أعود وأقول: إنّ الجانب النحوي والصرفي في أيّ عامية نريد دراستها فإنّنا يمكن أن نقارنها بلغتها الأمّ، وإذا ما قام لها نظام كامل فإنّها تتحوّل إلى لغة مستقلة لا محال.

د)- الجانب الدلالي: عندما نتحدّث عن هذا المستوى فإنّنا سنتحدّث عن التنوّعات المشتركة والمتضادّة والمترادفة وغيرها من الظواهر الدلالية، فضلا عن ظاهرة الانتقال والمجاز والتخصيص والتعميم، وفي العاميات التي ندرسها هنا لا تختلف عن العاميات التي يمكن دراستها في الجزائر وشمال إفريقيا عموما فمن ألفاظها ما يورد من اللغة العربية الفصيحة وهي أغلبها مع بعض التحويرات تختلف من منطقة إلى أخرى، ومنها ما يورد من الفرنسية والإسبانية والتركية مع إخضاعها لمنطق هذه العاميات.

إذًا من خلال ما تطرّقنا إليه فإنّ هذه العاميات تطرح مميّزات وخصائص عديدة، والتي يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية الفصيحة، وقد أظهرت الدراسات الميدانية المقارنة التي قدمت في هذا المجال أن المتعلمين الذين يتقنون هذه العاميات فضلا عن متكلميها، هم أسرع في تعلم اللغة العربية من المناطق التي تتحدّث باللهجات الأخرى، وفيما يلي سنحاول فهم النظام الصوتي والظواهر التي تحدث على هذا المستوى، ليأخذ الترتيب التالي:

2)- العامية وخصائصها الصوتية: تختلف العامية عن اللغة العربية الفصيحة في كثير من الخصائص الصوتية، وقد خصّ علماء العربية اللغة الفصيحة بدراسة كثير من نظمها كالابدال ونظام الصوئت والصومت والقلب وغيرها، لتكون على الشكل التالي:

أ- الابدال: لتوليد معنى جديد يمكن الاعتماد على طرائق عدّة تمسّ بنية الكلمة سواء أكان في ترتيب حروفها أم في إبدال حرف بحرف، وهذا الاختلاف الذي يمس تغيير الصوت يسمى عند علماء العربية "الابدال" بشرط تقارب الأصوات فيما بينها مخرجًا أو صفة، وهو يكون على مستويين؛ الصوائتي والصوامتي. وهذا الرسم التخطيطي للجهاز الصوتي يوضّح مخارج الأصوات. ومثلما أشرت إليه سلفًا فإنّ جلّ الكلمات المستعملة في العامية العربية لهذه المنطقة هي من أصل عربي فصيح، وأحيانًا

يرد بدقّة الأصل وأحيايين أخرى يكون كذلك مع تحوير طفيف في النطق والأداء وهذا التحوير الذي يعتبر في الفنولوجيا تطوّرًا، وإذا كان ذلك كذلك فإنّه يمكن أن نجعل له قواعدًا لاحظنا إطّرادها في سائر الكلام، ولمعرفة ذلك أقترح التدرّج العلمي التالي:

1- الحلق: ينقسم الحلق ثلاث مناطق أساسية يعرفها الفنولوجيون بـ"**أقصى الحلق**" التي تحتوي على حرفي " **الهمزة، والهاء**" ثمّ "**وسط الحلق**" الذي يشمل بدوره على حرفين هما "**الحاء والعين**" ثمّ "**أدنى الحلق**" الذي يجمع حرفي "**الخاء والغين**" كما هو موضّح في الرسم أعلاه، وفي كلّ صوت من هذه الأصوات ظواهر تحدث على مستواها في عاميتنا، ويكون ذلك كما يلي:

1- 1)- أقصى الحلق: وسأبدأ بالهمزة ثمّ الهاء.

1- 1- 1)- الهمزة: يعرّفها علماء الصوت على أنّها "صوت صامت حلقي مهموس مغلق"[(26)] وتتخللها ظواهر صوتية عدّة، ولكنّها لا تخرج عن "**الإبدال والحذف**" أمّا الحذف فإنّه يكون في فاء الكلمة ووسطها أو في آخره. نحو:

خْتْيْ	بمعنى: أختي	لياس	معناه: اليأس
بُويْ	أبيْ	يسال	يسأل
لما	الماء	الضو	الضوء

أمّا الإبدال فإنّه في الغالب يكون من الهمزة إلى "الياء أو الألف" وهذا معروف حتى في الفصيح من كلام العرب، ولكن أهل هذه المنطقة ومناطق أخرى في الجزائر زادوا عليها إبدالها "لامًا" لاحظ هذه الكلمات.

الحرف	العامية	الفصيح	ملاحظة
الياء	يمّا	أمي	قلب الهمزة ياءً والياء ألفًا.
الألف	لياس	اليأس	معناها في العامية "الأمل" عكس الفصيح.
اللام	لولاد	أولاد	قلبت الهمزة لامًا.

1- 1- 2)- الهاء: وهو من الأصوات الجارة للهمزة وصفها أنّها "صوت صامت حنجري مهموس مصطك"[(27)] وهي على نوعين؛ إمّا أن تكون أصلية أو منقلبة عن الهمزة، وعادة ما تكون صوتًا مهموس إلاّ أن القبائل يجهرونها وذلك نحو:

"هاهم/ها هم"، "هُومَا/ هما" وغيرها، أمّا أن تكون مبدلة فمن الهمزة "هيه إيه"؛ نعم "أرواح/هرواه" تعال.

1- 1- 3)- الحاء: "صوت صامت حلقي مهموس مصطلك"[28]؛ مثل: (حوّست/تجوّلت)، (حلات لي/ يحلو لي)، وفي وسط الكلمة (فرحان، وقرحان = فرحان، حزين)، (روحك/ نفسك)، وفي آخر الكلمة (أرواح/ تعال)، (يربح/ اتفقنا) ويتفق نطقها في العامية تمامًا مثل نطقها في الفصحى، عند أهل هذه المنطقة وقد سمعنا من بعض أهل الغرب أنهم يفخمونها ويجهرون بها، عوض ارقيقها وهو الأصل في العاميات الشرقية والفصحى.

1- 1- 4)- العين: وهو الحرف الثاني بعد الحاء الذي ينطق من وسط الحلق، ووصفه، هو: "صوت صامت حلقي مجهور مصطلك"[29] إلاّ أنّه يكون أحيانًا مرقّقًا وهو الفرع، ويكون شديدًا ورخوًا أو يكون بينها، ومثال ذلك:

الشدّة	علابالي	أعلم	عاودلي	أعد الاتصال بي	خصوصًا في منطقة خراطة
الرخاوة	العاهد	العهد	لعمارة	النسل	خراطة وذراع القايد.

1- 1- 5)- الغين: وهو "صوت صامت نشوي مجهور مصطلك"[30] ويلزم وضعية واحدة لا نطقه سواء أكان في بداية الكلمة أم وسطها أم في آخرها، نحو:

غدوة/ غدًا	غاظني/ ترأفت به	غرقني/ أغرقني.
لغرقة/ الطين	غفلت/ غفلت	غدرني/ غدرني

1- 1- 6)- الخاء: وهو "صوت صامت نشوي مهموس مصطلك"[31] وفي عاميتنا فإنّه يكون أحيانًا مجهورًا، نحو:

مجهور	خرجت/ خرجت	خفت/خفت	خدعني/ خدعني
مهوس	خليت/ تركت	خممت/ فكرت	خلفت/ تركته

1- 2)- أقصى اللسان: وفيها حرفان "القاف، والكاف".

1- 2- 1)- القاف: "صوت صامت ما بعد اللهوية مهموس مغلق"[(32)] وهذا في الفصيح، لأنّه يتشكل بارتفاع أقصى اللسان حتى نقطة التقائه بأدنى الحلق واللهاة ولكنّه في عاميتنا أصبح صوتًا لهويًا شديد الانفجار، نحو:

قدّمت/ قدمت	قادرت/احترمت	قديتو/ اكتفى بي
لقفار/ البور	غامق/ عميق	قريت/تعلمت

ونلاحظ أن الشائع هو هذا ولكن أحيانًا وفي الغالب مناطق القبائل خصوصًا ذراع القايد تنطق "القاف" مثل الحرف الفرنسي (g/كا)، مثل: (قصرت معاه/ تحدّثت معه)، (قابرتو/ أخذته على حين غرّة)...الخ وبمعنى أوضح فإنّها تنطق مثل الجيم المصرية الحديثة.

1- 2- 2)- الكاف: وهو صوت صامت لهوي مهموس مغلق"[(33)] وهذا الصوت أيضا لم يصبه التطوّر والاختلاف كما حدث في عاميات أخرى، فهو ينطق بالشكل الذي تصفه الفنولوجيا العربية دون أدنى تحوير، ومثل ذلك: (بكّرت/ ذهبت باكرًا)، (كرهت/ كرهت)، (نبكي/ أبكي).

1- 3)- وسط اللسان: تضمّ هذه المنطقة من الجهاز الصوتي ثلاثة حروف أساسة، وهي: "الجيم، والشين والياء" وتسمى أيضًا الأصوات الشجرية.

1- 3- 1)- الجيم: صوت صامت حلقي مهموس مغلق"[(34)] وفي عاميتنا تأخذ أربع وضعيات أساسة أسردها كالتالي:

(الوضعية أ)= أن تنطق بالكيفية نفسها التي تنطق في العربية، نحو: (جاني/جاءني، جرّبت/جرّبت).

(الوضعية ب)= أن تتحوّل إلى صوت مزدوج مركب من دال عميقة وشين مجهورة، وهو ليل جدًّا في هذه العامية إلاّ أنّه موجود.

(الوضعية ج)= أن تتحوّل إلى صوت مزدوج مركب من دال وجيم وهو شائع، نحو: (دجملت/ تجملت)، (دجيت/ أتيت)...الخ.

(الوضعية د)= أن تتحوّل إلى صوت مزدوج مركب من دال وجيم ثمّ قلب الجيم إلى الزاي، ويمكن أن نختصر كلّ هذه المراحل في الوضعية (د) في ملاحظة كلمة "الجزائر" مثلا على النحو التالي:

المرحلة (أ) ←	المرحلة (ب)←	المرحلة (ج)←	المرحلة (د) ←	المرحلة (ه)
جزائر	**دجزائر**	**دجزاير**	**دزائر**	**دزاير**

1- 3- 2)- الشين: وهو "صوت صامت شجري مهموس مصطك"[35] وهو الآخر لم نلمح تطوّره فيما سمعناه من كلام القبائل عدا تفخيمه في بعض الأداءات مثل: (شحال/ كم)، (علاش/ لماذا)، (مانيش/ لست)، ولكنها تقترب إلى أن تكون ممارسة فردية ليس إلاّ.

1- 4)- الأصوات اللثوية: وهي "الراء واللام، والنون، والصاد" وتعريفها يأخذ الشكل التالي:

الصوت	**مخرجه**
الراء	صوت صائت نطعي مجهور مكرّر[36]
اللام	صوت صامت نطعي زلقي[37]
النون	صوت صامت نطعي مجهور خيشومي مغلق[38]
الصاد	صوت صامت أسلي مفرزي مهموس مفخم[39]

1- 4- 1)- الراء: إنّ السماع يفرّق بين نوعين من الراء، فهي مرقّقة ومفخّمة وهذين النوعين يجريان في اللسان بإطراد، فمن المفخّم عندما تدخل على "الباء والطاء" مثل: (ربّي/ ربي)، (رْطَل/ رِطل) ففي هذه الحالة تكون الراء مفخمة دائمًا بينما تكون مرقّقة إذا توسّطت الكلمة أو جاورت بعض الحروف، مثل: (روح/ اذهب)، (الورد/الورد)، وغيرها.

1- 4- 2)- اللام والنون والصاد: وكلّها تجري مجرى اللغة العربية الفصيحة ولم تتطوّر وهذه بعض الكلمات:

اللام	(ليل/ الليل)، (لبدلاد/البلاد)، (لقرايا/ التعلم)	اللام تدخل على الأسماء، وهي بمثابة التعريف.
النون	(ندخل/أدخل)، (نرقد/أرقد)، (نروح/أذهب)	النون في النحو تدخل على الأفعال وهي الهمزة في الفصيح.
الصاد	تصدّر/ تتصدر، صفّر، يصقر، صغير، الصغير	اختلاف حركة الوزن.

أمّا باقي الحروف من (السين، والزاي، والطاء، والذال، والثاء والباء والميم والواو والفاء) فإنّها تبقى على حالها دونما تغيير.

ب- المستوى الصوئتي: الصوائت أصوات تنطق عندما يقوم الهواء بالمرور فيما فوق الحنجرة ليكون الصائت صوتًا مجهورًا بالدرجة الأولى، وهي في عامياتنا كما هي في الفصحى؛ أي: الفتحة والضمة والكسرة، وهي قصيرة في حين تكون فروعها من الواو والياء والألف، أصوات طويلة ولذلك تعتبر أيضا أصوت مدّ ولين.

إذًا هذه هي أهمّ التغيرات الصوتية التي يمكن وصفها في العامية العربية لمنطقة القبائل بالنسبة للمتحدّثين بالعامية العربية سليقة، بينما القبائل الناطقون باللهجة القبائلية فإذا تحدّثوا بالعربية فإنّنا نلاحظ أن الغالب وبالفطرة فهم ميالون إلى الحديث بالفصحي وهي أسهل عندهم من الحديث بالعامية، أمّا إذا تحدّثوا بالعامية فإنّ الغالب كذلك أننّا نلاحظهم في تأديتهم للأصوات العربية يكون بنطق قبائلي ويتطابق مبناها مع ما وصفناه في الخصائص الصوتية للهجة القبائلية، ومن جانب آخر فإنّني ألاحظ أنّ هذه العامية أغلب وأغلب العاميات المنتشرة في الجزائر هي عاميات قريبة جدًّا إلى اللغة العربية، وهذا يعتبر مكسبًا وعاملا مسهلا من عوامل تعليم اللغة العربية.

الحواشي والإحالات:

(1) – لمزيد من التفصيل يرجى مراجعة رسالة الماجستير لفردناند دي سوسير التي ناقشها عام: 1878م.

(2) – محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر. دار المعرفة الجامعية، مصر دط:2002م، ص125.

(3) – أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص. تح: محمد علي النجار، دار الكتب، القاهرة، دط: دت، ج1/ص383.

(4) – لمزيد من التفصيل يرجى العودة إلى الموقع الإلكتروني التالي: www.Mondeberbère.com

(5) – ولمعلومات أخرى يمكن البحث في الموسوعة الحرّة في الأنتيرنيت.

(6) – ابن منظور، لسان العرب. مادة [لهج]

(7) – أبو البشر عمرو بن قنبر سيبويه، الكتاب. تح: محمد هارون عبد السلام، مطبعة بولاق مصر: دط، د ت ج1/ص12.

(8) – محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية. مادة [وسم].

(9) – عثمان السعدي، معجم الجذزر العربية للكلمات الأمازيغية، مجمع اللغة العربية طرابلس ليبيا: ط1، 2007م، ص10

(10) – المرجع السالف. ص ن.

(11) – المرجع السالف. ص ن.

(12) – المرجع السالف. ص ن.

(13) – محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية. مادة [ضمر].

(14) – عثمان السعدي، معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية. ص11.

(15) – المرجع السالف. ص ن.

(16) – المرجع السالف. ص ن.

(17) – المرجع السالف. ص ن

(18) – المرجع السالف. ص ن.

(19) – المرجع السالف. ص ن.

(20) – المرجع السالف. ص ن.

(21) – أيت عيسو صالح، الموقع www.Mondeberbère.com، وكذلك أيت عيسو صالح نقلا عن: Salem chaker;Berbère aujourdhui. P165.

(22) – محمد عبد الله عطوات، اللغة الفصحى والعامية، ط1. بيروت: 2003م، دار النهضة العربية، ص67، بتصرّف.

(23) – عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: حامد أحمد الطاهر، ط1. القاهرة: 2004، دار الفجر للتراث، ص715، بتصرف.

(24) – المرجع السالف، ص715.

(25) – جماعة من الباحثين، لغة الصحافة، نقلا عن: محمود أبو زيد، اللغة في الثقافة والمجتمع. القاهرة: 2007م، دار غريب، ص251. وص196.

(26) – مازن الوعر، نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية، دار طلاس للنشر، سوريا: 1988م، ص10.

(27) – المرجع السالف، ص ن.

(28) – المرجع السالف، ص ن.

(29) – المرجع السالف، ص ن.

(30) – المرجع السالف، ص ن.

(31) – المرجع السالف، ص ن.

(32) – المرجع السالف، ص ن.

(33) – المرجع السالف، ص ن.

(34) – المرجع السالف، ص ن.

(35) – المرجع السالف، ص ن.

(36) – المرجع السالف، ص ن.

(37) – المرجع السالف، ص ن.

(38) – المرجع السالف، ص ن.

(39) – المرجع السالف، ص ن.

تكنولوجيا تعليم العربية في الجامعة الجزائرية

أ. السعيد خنيش

جامعة جيجل

نحن الآن في عصر المعلوماتية، وبناء مجتمع المعلومات، حيث التشارك في المعارف أصبح ممكناً، وعلى نطاق واسع، خاصة من خلال شبكة الأنترنيت، التي تشكّل الوعاء الأكبر للمعارف. وكما تبيّن نتائج القمة العالمية لمجتمع المعلومات، فإنّ الدول المتقدمة مازالت تسيطر على المعرفة، نظراً لإتقانها أساليب توليد المعرفة. وفي عالم يزداد انفتاحاً، خاصة فيما يتعلّق بالمعلومات، تستطيع البلدان النامية اقتناء المعرفة وتجديدها، إذا أحسنت إدارة مواردها البشرية، ونمّت لديها الإمكانات للبحث عن المعلومة وتوليد المعرفة المفيدة.

تتنوع الآراء وتتباين تلك التي تتحدث عن واقع اللغة العربية في المؤسسة التعليمية الجزائرية من متهكم على الوضع التعليمي للغة العربية إلى الرافض رفضا قاطعا لطرائق تعليمها إلى ناقد على مجموع القرارات التي تتخذ لخدمة اللغة العربية أو تنظيم العملية التعليمية.

لكن اللافت للانتباه في الآونة الأخيرة حيث نلمس مؤثرات العولمة ومعطيات المعلوماتية والتكنولوجيا أن الإشكال في تعليم اللغة العربية لا يكمن في طرائق تعليمها وحدها فقط ولا حتى في تأثير الواقع اللغوي المتنوع والمؤثر تأثيرا سلبيا، بل إننا ندرك تمام الإدراك أنه لأجل تقديم مادة دراسية بنجاح يتطلب ذلك عدة شروط منها يتعلق بالأستاذ والمعلم والأخرى بالعملية التعليمية وأخرى ما يتعلق بتنظيم المعرفة المقدمة أو ما يسمى البيداغوجيا لكن نجاحها ليس مرهونا بهذه الشروط فقط بل بإمكانية استثمار جملة المعطيات التكنولوجية الحديثة في التعليم والتدريس بصفة عامة وذلك لأجل:

ـ مواكبة تقنيات المعلومات المعاصرة ومستجدات البحث العلمي والتكنولوجي الذي يتعلق بالتعليم والتعلم.

ـ مسايرة التطور الحاصل في ذهنية الفرد المتعلم وتطور اهتماماته وتطلعاته وأفاقة في آن باعتباره جزء لا يتجزأ من كل عام هو الواقع والمجتمع والزمان المحتضن لحضوره.

وبناء على هذا ارتأينا أن تكون مداخلتنا هذه موسومة ب: "تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية"، محاولين خلال ذلك أن نتطرق ونعالج في آن واحد فحوى إشكالية محورية نرى فيها الأجدر بالمعالجة بالنظر إلى معطيات الراهن ومأمول في خدمة اللغة العربية بصفة عامة والظاهرة على هذا الشكل:

إلى أي مدى تستثمر التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية في الجامعة الجزائرية؟

وتناولا لهذه الإشكالية سنكون إزاء إجابات على أسئلة ثانوية عديدة منها: ما واقع اللغة العربية في المجتمعة الجزائري؟

ما الراهن التعليمي للغة العربية في الجزائر؟

إلى أي مدى يمكن استغلال معطيات التقانة الاتصالية الحديثة ومنتج التكنولوجيا في التعليم؟

نهدف ببحثنا هذا إلى:

ـ تشخيص واقع تعليم اللغة العربية في المؤسسة التعليمية الجزائرية.

ـ تشخيص واقع تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجزائر.

ـ البرهنة على قدرة اللغة العربية على استوعاب معطيات التكنولوجيات الحديثة وكذا استثمارها في العملية التعليمة التعليمية.

للولوج إلى ثنايا الموضوع نتبع الخطة التالية في الدراسة:

المحور الأول: الواقع اللغوي والعملية التعليمة.

المحور الثاني: تكنولوجيا التعليم.

المحور الثالث: تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية.

الواقع اللغوي الجزائري والعملية التعليمية:

تمهيـد: تعتبر اللغة العربية حاملا معنويا مميزا عن باقي اللغات البشرية الأخرى سواء ضمن عائلة اللغات السامية أو غيرها من العائلات اللغوية الأخرى، فهي تعبّر عن ذات الأمة وهويتها من خلال فهمها الخاص وممارستها المتميزة للثقافة الدالة على طبيعة الإنتاج الفكري والأدبي والفني واللغوي، باعتبار أن اللغة بصفة عامة وسيلة من وسائل التعلّم وأخذ المعارف على تنوعها، حيث يكون دورها بذلك ترجمة الفكر الإنساني السائد في المجتمع العربيّ، واللغة العربيّة ذاكرة الشعوب العربيّة التي يختزن فيها تراثها ومفاهيمها وقيم هذه الشعوب وفق حلقة تواصلية يربطها الفرد مع النسق الكليّ العام الذي يمارس دوره الفعّال في صياغة المجتمع الإنساني وتحريكه وفق متطلبات العصر.

تحضر في المشهد اللغوي الجزائري أساساً ثلاث لغات أساسية، بحيث يتميز حضورها عن باقي اللغات التي قد نلمس حضورها من حين إلى آخر، وهذه اللغات الثلاث تتمثل في اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية، ولكلّ لغة سبل حضورها في الجزائر وفي الساحة اللغوية والاجتماعية للبلاد، وفي هذا العنصر سأقوم باستظهار موقع اللغة العربيّة في الجزائر من جهة ثم أبيّن طبيعة العلاقة التي تجمعها مع اللغة الأمازيغية والفرنسية من جهة ثانية.

اللغة العربية في الجزائر: لقد عرفت الجزائر اللغة العربية بقدوم الإسلام إلى شمال إفريقيا، حيث كانت اللغة البربرية هي السائدة في المنطقة والسائرة على ألسنة أهل شمال إفريقيا، ولما اعتنقوا الإسلام اختلطوا باللغة الفاتحة لغة الدين الإسلامي فمن الطبيعي أن تتأثر اللغة العربية بمحاولات سكان المنطقة استعمالها، حيث لم تستقم ألسنتهم على نطق أصوات اللغة العربية وطرائق التعبير بها، وقد تعدى هذا الانحراف إلى العرب أنفسهم بفعل تأثرهم بلغة أهل المنطقة، ويقول ابن جني في هذا الأمر: «اعلم أن العرب تختلف أحوالها في تلقي الواحد منها لغة غير، فمنهم من يخفّ ويسرع قبول ما يسمعه، فمنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتة ومنهم من إذا طال تكرار لغة غيره عليه لصقت به ووجدت في كلامه»[1]، ولعل هذا ما حدث بين اللغتين العربية والبربرية أو الأمازيغية.

اعتنق البربر الإسلام فأصبحوا يعملون بتعاليمه، فكان ذلك نتيجة ما يحمله الدين من قيم يجدها الأمازيغي تتماشى وروح الإنسانية مثلما يشير إليه أحد الباحثين قائلاً: «لقد اعتنق الأمازيغ الإسلام الذي وجدوه مناسبا لمثلهم عن الحرية والمساواة والعدل والديمقراطية التي كانت مؤسساتهم الاجتماعية»[2]. وبهذا أصبح سكان شمال إفريقيا يتعامل في الميادين المختلفة في الحياة العامة باللغة العربيّة، فصارت لغة الحضارة البربرية ومتداولة على حساب اللغة الأمازيغية بمجموع لهجاتها المتفرّعة، حيث إنّهم اهتموا بها وحفظوا القرآن الكريم والحديث الشريف من خلالها حتى تكوّنت لديهم ملكة لغوية تجاري فصاحة وبلاغة العرب الأقحاح، فتراهم «يتحدثون العربية ويكتبونها ويخطبون بها بفصاحة تندر بين خطباء الجزيرة العربية وبلاد الشام والعراق»[3].

وقد لقيت اللغة العربية اهتماما من قبل سكان المغرب العربي فازدهرت على أيديهم وأصبحت مركزا للإشعاع الحضاري والثقافي والفكري، ولا أدلَّ على ذلك من خطبة طارق بن زياد المشهورة باللّغة العربية الفصيحة مع أنّه ذو أصل أمازيغي، إذ حمل اللغة العربية مرفوقة بقيم الدين الإسلامي خدمة للدعوة الإسلامية إلى الضفة الغربية من المتوسط بداية من بلاد الأندلس[*].

العربية والتعليم في الجزائر: منذ أن وطأت اللغة العربيّة بلاد المغرب العربيّ كانت هي المعتمدة في تعاملات أهلها[4]، ولم يُذكَر في كتب التاريخ أنّه تمت مراسلات باللغات العامية أو بالغة الأجنبية؛ فهي منذ ذلك الحين لغة تخدم المواطنين في شؤونهم الفكرية والدينية.

التعليم باللغة العربية قبيل الاستعمار الفرنسي: لقد كان التعليم في الجزائر قبل دخول الاستعمار الفرنسي سائرا بغير نظام واضح يحدّد فيها هيكل التعليم وبرامجه ومقررات الدراسة فيه، ولا حتى المؤسسات التي يُوكّل إليها مَهَمة التعليم وبفعل سيطرة الزوايا الأئمة والمشايخ وقتئذ، فإنّ توجيه العملية التعليمة كان في يد هذه الشريحة، فكانت لغة هذه الأخيرة والمعتمدة في التعليم اللغة العربية باعتبارها لغة الدين الإسلامي، فقد «كانت معظم المؤسسات الثقافية في الجزائر كالمسجد والمدرسة، والكتاتيب والزوايا تقوم بعملية التعليم، وتشرف على تلاميذه ومدرسيه

وبرامجه، وكانت اكبر مؤسسة تغذي هذه المؤسسات الثقافية هي الأوقاف»[5]. لكن يبقى التعليم قبل دخول المستعمر ومهما كانت فيه السيطرة للزوايا والكتاتيب؛ فإني أجد جانبا آخر يتسم بالتنظيم والبرمجة النسبية، ويظهر التعليم فيه آنذاك على مستويين: **مستوى ابتدائي**: والمتمثل في المدارس القرآنية المنتشرة في القرى والمداشر*.

أما **المستوى الثاني** فمتمثل في المدارس الثانوية والعالية المنتشرة عبر أنحاء الوطن، تُعلَّم فيها الشريعة وشروحها والفقه والأصول والتوحيد والعلوم القانونية كالنحو والأدب والفلسفة والمنطق والتاريخ[6].

التعليم باللغة العربية في فترة الاستعمار الفرنسي: أما في فترة الاستعمار، فإنّ أول شيء عمد المستعمر إلى القيام بها هو جعل التعليم باللغة الفرنسية عوض اللغة العربية لغة البلد والهوية، مدركا منه تمام الإدراك أن تحطيم اللغة العربية يليه تحطيم هوية المجتمع الجزائري، ولقد كانت محاولات إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية وفق طرائق متنوعة ومهمة من بينها تشجيع متعلميها وإحلالهم المناصب العليا، وفتح الباب على مصراعيه أمام الأهالي الجزائريين للإقبال على تعلم الفرنسية، وذلك بإنشائه للمدارس الحكومية بالإضافة إلى أخرى مزدوجة والمسماة بالمدارس الفرنسية العربية[7]. ولعل حالتها قبل وأثناء وبعد الاستعمار الفرنسي مختلفة باختلاف الظروف التي تحتضنها، بمعنى أنّ واقعها قبل الاستعمار يتميز بثلة من الخصائص المعينة تختلف عنها عمّا كانت عليه خلال فترة الاحتلال، حيث تعتبر هذه المرحلة أصعب فترات اللغة العربية.

التعليم باللغة العربية بعد الاستقلال: بعد الاستقلال مباشرة، حيث استرجعت الجزائر سيادتها الجغرافية وعمدت الحكومة الجزائرية إلى ترسيخ حضور العربية كلغة رسمية في التعليم. وكان على الجزائر في تلك المرحلة «تجابه قضيتين كبيرتين في ميدان التعليم الأول بإعادة الحياة إلى المدرسة الجزائرية، والثانية محاولة إعطاء طابع جديد لهذه المدرسة»[8].

إنّ الواقع الذي يواجه الجزائر حكومة وشعباً فيما يخص التعليم واقع جدّ معقّد، بعث بالجزائريين إلى التفكير في وجوب إعادة اللغة العربيّة إلى مكانتها بوصفها اللّسان الذي يعبّر عن القيم الثقافية لبلادنا[9]، وتلا هذا الإيمان الكبير

بأهمية الحضور الفعلي اللغةُ العربية في التعليم، واتخاذُ مجموعة من القرارات والإجراءات المتعلقة بتعريب هياكل الدولة منها:[10]

- تأسيس جريدة رسمية وطنية باللغة العربية وهي جريدة الشعب التي صدر عددها الأول في 12 ديسمبر من عام 1962.
- إنشاء قناة إذاعية ناطقة بالعربيّة.
- صدور قرار بتكثيف الجهود وتوسيع نطاق اللغة العربية وذلك في عهد الدكتور طالب الإبراهيمي وزيرا للتربية وهواري بومدين رئيساً للدولة.
- صدور قرار التعريب، بتعريب كل القطاعات والمؤسسات لاسيما قطاع التعليم سنة 1972م.

وعلى هذا أصبحت اللغة العربية الناطق الرسميّ باسم الشعب الجزائري والدولة الجزائرية، وخلال هذا نتطرق إلى مفهومي اللغة الرسمية واللغة الوطنية، حيث تأخذ العربية موقعها بينهما.

اللغة الرسمية: يحد اللغة الرسمية للدولة، القانون الرسمي والشرعي التابع للدولة بحكم استفتاء عام أو بمرسوم رئاسي منشور في الجريدة الرسمية،[11] وبناء على هذا فإنّ اللغة الرسمية في الجزائر يحدد أطرَها الميثاقُ الوطني والدستورُ[12]. فاللغة الرسمية هي اللغة التي ينصّ عليها الدستور، وينصّ عليها القانون على أنّ كلّ المعاملات الإدارية في القطاع العام أو الخاص يجب أن تكون بها ؛ فلا تقبل أية وثيقة مكتوبة بلغة أخر، حتى وإنْ كانت هذه الوثيقة واردة من خارج الوطن، فهي لغة البنوك، والبريد ووثائق التعاملات الاقتصادية عامة ومختلف القطاعات كالشرطة والجيش... إضافة إلى ما تقدم، فاللغة الرسمية هي لغة التعليم وهي بذلك لغة إجبارية لا اختيارية، هاهنا نشير إلى أنّه على الدولة أن توفرَ لها كلّ الإمكانات والوسائل للنهوض بها وترقيتها، وبناء مؤسسات تحمل على عاتقها مَهمةَ ترقية هذه اللغة؛ فاللغة الرّسمية «هي لغة الحكم ومفتاح المجتمع»[13].

ومن خلال تطرقنا إلى هذا العنصر المهمّ والأساس في هذا البحث تصاغ عدة تساؤلات منطقية تفرض نفسها: هل للغة الرسمية حضور في التعليم بمختلف أطواره؟

وهل تدرس المواد التعليمية على اختلافها باللغة الرسمية؟ وما حظ الجامعة الجزائرية من اللغة الرسمية ؟

اللغة الوطنية: إنّ الحديث عن اللغة الوطنية إشارة ضمنية إلى مفهوم الوطن فاللغة في هذا الصدد مرتبطة بالوطن والمجتمع؛ حيث يعرّفها أهل اللغة بأنّها اللغة المستعملة فعلا والمنطوق بها عبر أرجاء الوطن الواحد[14] فهي التي تتيح فرصة التواصل بين جميع عناصر مجتمع معين[15]. ويشير العالم **ماكي** إلى أنّ اللغة الوطنية قد يتوسّع نطاق استعمالها إلى خارج حدود الوطن التي تنتمي إليه[16]؛ فاللغة الوطنية حسب تعريف **ماكي** هي لغة المجتمع سواء أكانت رسمية في البلاد مثل ما هو الحال في فرنسا أم لم تكن، وفي هذا الصدد أتساءل: هل ينطبق هذا التعريف على اللغة العربية الفصحى؟

التعريب: إنّ التعريب الذي أنا بصدد تناوله ليس ذلك المفهوم نفسه الذي أشار إليه ابن جني قديما عندما تحدث عن ظاهرة تعريب الألفاظ الدخيلة[17]، بل إنّ ما نعنيه من هذا العنوان هو عملية إحلال اللغة العربية مكان لغة ما، فتكون العربية هي اللغة الأصليّة في حين تعتبر اللغة الثانية لغةً دخيلة فرضها ظرف معين.وتطبيقنا على وضع اللغة العربية مقابل اللغة الفرنسية التي جعلها المستعمر مُهمَّشة في وطنها في زمن ماض «فعملية التعريب هنا هي عملية التعريب التي حدثت عندنا في الجزائر رُدَّ على فعل استعماري أبعدَ اللغة العربية عن ديارها زمناً»[18]. وتتّخذ عملية التعريب عدة أشكال نبرز أهمها على النحو التالي:

- تعريب المجالات المختلفة، بحيث تسمى هذه العملية نقل العلوم والمعارف من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية[19]، وهذه العملية تشبه إلى حدّ كبير عملية الترجمة.

- جعل اللغة العربية هي اللغة المعتمدة في عدة علوم أو ميادين جديدة كانت أو تم تحديثها، وأمثل لعملية التعريب بتعريب القضاء بحيث اعتمدت اللغة العربية كلغة أساسية في عرض عمل القضاء بمختلف أسلاكه[20]. ولم تتوقف عملية التعريب عند هذا الحد بل تجاوزت إلى تعريب الشركات والمصانع والمؤسسات وإطارات الوزارات[21].

ـ اعتبار عملية التعريب لا تقتصر على الجزائر فقط بل على بقية البلدان العربية.
كل واحد لديه سياسته المنتهجة في ذلك لكنّ هذا المسار شكل لنا مشروعا حضاريا متكاملاً؛ فقد عقد في الجزائر مؤتمرا دولياً❖ سنة 1973 أشرفت عليه جامعة الدول العربية، وتلا ذلك انعقاد ندوة وطنية للتعريب أشرف عليها حزب جبهة التحرير الوطني[22]. وإثر هذه الندوة أصبح التعريب قرارا رسمياً يفرض تطبيقه، وهذا ما نصّ عليه في الميثاق الوطني في 1976[23].

بعدما كان التعريب سياسة للتصدي للاستعمار الفرنسي وثقافته من خلال اللغة الفرنسية التي زرعها في المجمع الجزائري خلال الفترة الاستعمارية، أصبح وسيلة مهمة من وسائل إغناء اللغة العربية، فهو «نطق كلمة أجنبية بحروف عربية وعلى مقتضى أوزان عربية»[24]؛ فمن الكلمات الأجنبية التي تنطق وتكتب باللغة العربية نجد مثلا كلمة أكسجين، الكربون، الفسفور وكمبيوتر... فمن خلال ما تقدم نستنتج أنّ التعريب قد ساهم بقسط كبير في نقل العلوم من جهة ومعاجمها الخاصة بها من جهة ثانية، فالتعريب ينقل إلى العربية مستجدات متنوعة حيث تبرز أهميته في تلبية حاجات مستلزمات المجتمع السائر نحو التطوّر لكي لا تقف المصطلحات حاجزا بينه وبين التطور. ولكي يكون التعريب فعالاً يجب يوضع وفق نظام معين بحيث لا نخل بنظام اللغة العربية وبالمصطلح والعلم الذي تمّ تعريبهما أو النقل منهما خلال عملية التعريب.

اللغة الأمازيغية: لغة تاريخية (لغة الهوية): تعتبر اللغة الأمازيغية من اللّغات المشكّلة للمشهد اللغوي الجزائري، ثمّ إنّ وجود هذه اللغة إلى جانب اللغة العربيّة وجود تاريخيّ بالدرجة الأولى، حيث إنّها لغة تاريخية تحيلنا إلى تاريخ سكان منطقة شمال إفريقيا والمغرب العربي بصفة خاصة.

يطلق اسم **تمازيغت** على هذه اللغة نسبة إلى أمازيغ القائد البربري،ويسمى أيضا سكان هذه المنطقة بالبربر، حيث تذكر بعض الدراسات بناء على ما كتبه ابن خلدون:

«يروي أن البطل الأسطوري لليمن افريقش بن قيس عندما تغلغل في عمق المغرب سأل السكان الذين أحاطوا به والذين كانوا يصدرون أصواتا غير مفهومة: ما بربرتكم؟ ما رطانتكم؟ من هنا جاء لسكان هذه المنطقة اسم البربر»(25).

تتفرع الأمازيغية إلى عدة لهجات، تتّفق في خصائص لغويّة عدة وتختلف في أخرى، لكن تبقى مرتبطة باللغة الأصل مثلما هو سائد مع اللغة العربية الفصيحة ومجموع لهجاتها المتفرقة والموزَّعة على أنحاء البلاد العربيّة، حيث «يؤكد المؤرخون والعارفون باللغات أن اللهجة الأمازيغية التي يتحدث بها منطقة واسعة من شمال إفريقيا حتى جنوبنهر النيجر وجزر الكناري لهجات متعدّدة لا يفهم المتحدثون بلهجة أو لهجات أخرى»(26).

تتوزع اللغة الأمازيغية على التراب الوطني وتشمل تقريبا كل أنحاء الوطن❖ حيث تنقسم إلى لهجات تتمثل في الشلحية، القبائلية، الميزابية، الشاوية. فالأولى منها تتركز في المناطق الغربية الجنوبية بمحاذاة الحدود المغربية، لكنّ

هذه اللهجة بالمقارنة مع اللهجات الأخرى أقل استعمالا في الجزائر، أما القبائلية فتشمل مناطق الوسط الجزائري (بجاية، تيزي وزو، البويرة، الجزائر العاصمة بومرداس). الشاوية تتركز في منطقة الأوراس، والترقية المرتبطة بالطوارق (الرجل الأزرق) فتتواجد في أقصى الجنوب الجزائري. فاللغة الأمازيغية حسب بعض الباحثين أمثال **فانتوردي برادي** و**أوهانوتو** هي مجموعة من اللهجات الشفوية أصحابها قوم لم يعرفوا ولم يقدموا حضارة مكتوبة بهذه اللغة(27)، لكن في موقع آخر نجد من يرى أن الأوائل من دون هذه اللغة بحروف عربية مثلما قام به.

«**محمد بن إبراهيم السويسي الأوزالي**، فقد ألف كتاباً في التوحيد بعنوان **الحوض** بحرف عربي ولهجة شلحية عام 1698م وألف كتابَ **بحرِ الدموع** في نفس الموضوع عام 1714م، كما كتب **محمد بن تومرت** رسائله الفقهية بنفس الكيفية»(28).

اللغة الفرنسية: تركة استعمارية: تعتبر اللغة الفرنسية لغة أجنبية على واقعنا الاجتماعي واللغوي، حيث إنها تلك اللغة المرتبطة بفترة زمنية معينة، وهذه الأخيرة تتميز بمجموعة من الخصائص، إذ أن حضور اللغة الفرنسية في الجزائر مفروض وذلك عن

طريق الحملة الاستعمارية الفرنسية للجزائر، فكان للاستعمار الفرنسي في الجزائر هدفان أساسان أولهما احتلال الأرض واستنزاف خيراتها، وثانيهما دحض الهوية الوطنية الجزائرية العربية و«لم يقف عند اغتصاب (...) الدولة والإرادة والحرية والأرض والثورة (...) وإنما سحق الهوية القومية للشعب فأراده أن يكون فرنسياً حتى يكون وطنهم ليس مجرد مستعمرة فرنسية، وإنّما الامتداد الإفريقي للوطن الفرنسي عبر البحر المتوسط»[29].

لقد حاول المستعمر جاهدا تغييب اللغة العربية من الساحة الاجتماعية والإدارية في الفترة الاستعمارية، وذلك للقضاء عليها وعلى الدين الإسلامي دين الجزائر العربية؛ حيث إن إيمانه بارتباط العربية بالدين الحنيف هو ارتباط قويّ، فعمد إلى القضاء على كلّ ما له علاقة بالدين من مساجد وزوايا وكتاتيب، معتبرا عملية القضاء على هذه الأماكن قضاء على استعمال اللغة العربية، وقضاء على مختلف القيم الوطنية والدينية «فقد منعت ممارسة التعليم العربي الذي كان موكولاً للزوايا والكتاتيب والمساجد المنتشرة في البلاد قبل الاحتلال، ذلك في ظل غياب سياسة تعليمية تربوية موجّهة انشر التعليم بين الجزائريين»[30].

وإذا كانت سياسة فرنسا التعليمية أثناء الاستعمار واضحة قائمة على إلغاء اللغة العربية وإحلال اللغة الفرنسية في كلّ الميادين الاجتماعية والإدارية والاقتصادية فإنّ وضعية اللغة الفرنسيّة بعد الاستقلال اختلف عنها قبلها، حيث أصبحت اللغة الفرنسية تنشر برغبة من أهل العربيّة دون قسر وفرض من المستعمر فقد «قامت جزائر ما بعد الاستقلال على نشر اللغة الفرنسية في اقل من ثلث قرن بما لم تقدر به فرنسا في قرن وثلث بفرق هائل من النوعية»[31].

لقد واصلت سيطرة اللغة الفرنسية على جميع مناحي الحياة اليومية للجزائري خاصة منها المتعلقة بالإدارة، فقد أحصت الدكتورة طالب خوله الإبراهيمي عدد النسخ من الجرائد الصادرة باللغتين الفرنسية والعربية بعد الاستقلال وكانت النتائج على النحو التالي:[32]

الجرائد الصادرة باللغة الفرنسية:

EL MOUDJAHID	367000
L'ORISON	150000

الجرائد الصادرة باللغة العربية:

الشعب 75000

المساء 45000 الجمهورية 40000

النصر 60000

وبناء على هذا نرى أن اللغة الفرنسية تسيطر على الوضع اللغوي الجزائري أكثر من سيطرتها عليه في الفترة الاستعمارية، حيث إن استعمالها واعتمادها بعد الاستقلال يكون طواعية بإرادة الشعب بمختلف فئاته، بينما في الفترة الاستعمارية كان الفرض والقسر. وهنا نلمس زوال فكرة مجابهة اللغة الفرنسية بزوال الداعي، وهذا ينطبق أيضًا على منشورات الكتب ، فما تطبعه المؤسسة الوطنية للكتاب باللغة الفرنسية مقارنة باللغة العربية، فإنه دليل على أن حضور اللغة الفرنسية أصبح واقعاً ملموساً يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار فمثلاً: [33]

السنة / عدد مراجع	1984	1985	1986
باللغة الوطنية	154	154	190
باللغة الفرنسية	69	65	87
المجموع	283	218	227

– سيطرة اللغة الفرنسية لم يقتصر على الوضع الاجتماعي واللغوي السائر بين أفراد المجتمع المدني بمختلف فئاته، لكن تعدى ذلك إلى السيطرة على الوضعية التعليمية وكذا «على النظام التربوي التعليمي، لأنها كانت لغة التعليم، وهذا الوضع يعود إلى تكوين المعلمين الجزائريين بهذه اللغة من جهة، وتوظيف المعلمين الأجانب الفرنسيين في إطار التعاون من جهة أخرى»[34]. هذا الواقع المتباين أفضى إلى إنتاج علاقات مختلفة بين اللغات تختلف باختلاف طبيعة العلاقة بينها. ههنا نلحظ وجود علاقة بين اللغة العربية واللغتين الفرنسية والأمازيغية منتجا لها ظواهر لغوية متنوعة مثل: الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية والتعددية اللغوية. بهذا أسهم الواقع اللغوي الجزائري المتباين على الاستعمال والأداء اللغويين في الجزائر كما يبرز في:

التدخل اللغوي، المزج اللغوي، الانتقال اللغوي، التحول اللغوي، التداخل اللغوي، الصراع اللغوي بصفة عامة الاحتكاك اللغوي.

تكنولوجيا التعليم: عربت كلمة تكنولوجيا بـ (تقنيات) من الكلمة اليونانية Techneوتعني فنًا أو مهارة، والكلمة اللاتينية Texere وتعني تركيبًا أو نسجًا والكلمة Loges وتعني علمًا أو دراسة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة. ويقرر (هاينك Heinich، 1984) بأن أساس تكنولوجيا التربية ليست نظريات التعلم كما هو الاعتقاد عند بعض التربويين، وبأن هناك تعريفين يمكن الاستفادة منهما في تعريف تكنولوجيا التربية هما:

ـ **تعريف جيلبرت**: التكنولوجيا هي التطبيق النظامي للمعرفة العلمية، أو معرفة منظمة من أجل أغراض عملية[35].

ـ **تعريف دونالد بيل**: التكنولوجيا هي التنظيم الفعال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذات كفاءة عالية وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة بنا للاستفادة منها في الربح المادي.

وبعد استعراضنا لمفهوم التكنولوجيا بصفة عامة يبقى أن نربط بين مفهوم التكنولوجيا ومفهوم تكنولوجيا التعليم فماذا نعني بتكنولوجيا التعليم؟[36]

تكنولوجيا التعليم: تكنولوجيا التعليم هي عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة على التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد نشاط المتعلم وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لعلم أكثر فعالية.

تعريف اليونسكو: تكنولوجيا التعليم هي منحى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها كلها تبعا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد لبشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدا من الفعالية أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فعالية.

تعريف لجنة تكنولوجيات التعليم الأمريكية: تتعدى تكنولوجيات التعليم نطاق أية وسيلة أو أداة، ومن هنا يمكن تعريف تكنولوجيا التعليم بأنها: "**منحى**

نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها كلها تبعا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدا من الفعالية أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فعالية".

مكونات تكنولوجيا التعليم:

- **النظرية والتصميم**: لكل مجال أو نظام دراسي قاعدة معرفية تعتمد عليها الممارسة والتطبيق وتنتج هذه المعرفة النظرية المكونة من المفاهيم والمبادئ والافتراضات من البحوث أو الممارسة التي تزودنا بمعلومات نتيجة مرور الفرد بخبرة معينة.

- **التصميم والتطوير والاستخدام الإدارة والتقويم**: تشير هذه المصطلحات إلى خمسة مكونات أساسة في تكنولوجيا التعليم، ولكل منها قاعدة معرفية لها ممارسة وتطبيق أي وظيفة معينة، ويعتبر كل منها موضوعا دراسيا منفصلا عن غيره.

خلال هذا كان لزاما علينا أن نشير إلى القيمة الدلالية لمصطلح أخر يقع الكثير من الباحثين في الخلط بينه وبين مفهوم تكنولوجيا التعليم إلا وهو مصطلح تكنولوجيا التربية الذي نعني به:

تكنولوجيا التربية هي إدارة مصادر التعلم وتطويرها على وفق منحى النظم وعمليات الاتصال في نقل المعرفة أما تكنولوجيا التعليم كما سبق واشرنا إليه هي نظام فرعي من تكنولوجيا التربية ويعد بعدا من أبعادها.

مصادر التعلم في تكنولوجيا التعليم:

الأفراد: المدرسون والمشرفون والمساعدون التربويون مصادر تعلم بالتصميم كما يضاف إليهم المهنيون من البيئة مثل الأطباء والمحامين والشرطيين والعسكريين الذين يستخدمهم والمدرس في تعريف دورهم للمتعلمين فهم مصادر تعلم بالاستخدام.

المحتوى التعليمي" الرسالة التعليمية: الأفكار والرموز والبيانات والمفاهيم والمبادئ والنظريات الميول النفس الحركية والاتجاهات والقيم فتصاغ في صورة كلمات أو رسوم أو صور سيميائية متحركة أو فيديو أو أقراص الحاسب.

المواد: هي الأشياء التي تحمل محتوى تعليمي، فإذا كانت المواد قادرة على نقل التعليم فتسمى وسط مثل الفيديو والصوت والبرامج، أما إذا كانت لا تنقل التعلم كاملا إلى المتعلم فيطلق عليها مواد ولا تسمى وسائط.

الأجهزة والتجهيزات[37]: هي الأدوات التي تستخدم في إنتاج المصادر الأخرى أو في عرضها مثل الكاميرات، آلات التصوير، الحاسوب... .

الأماكن: هي الأماكن والبيئات التي يتم فيها تفاعل المتعلم مع المصادر الأخرى للتعلم مثل المكتبة المدرسية والمختبر والمبنى المدرسي.

الأساليب: هي مجموعة الطرق والاستراتيجيات وخطوات العمل التي يقوم الإفراد أو تستخدم بها المواد التعليمية والأجهزة التعليمية[38].

واقع مستوى تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية:

مظاهر ضعف اللغة العربية: إن مظاهر ضعف اللغة العربية، نجدها في غالبية المؤسسات الوطنية، الحكومية، وغير الحكومية، فمن النادر أن ترى متكلّماً يتحدّث بلسان عربي مبين، وعلى الرغم من أن معظم المؤسسات الرسميّة القيادية في الدول العربية، تغصّ بحملة شهادة الدكتوراه، لكنّها لا تحسن كتابة فقرة، بل يكاد لا يستطيع أن يردّ على كتاب رسمي بجملة واحدة، من دون أن يستشير مختصاً في اللغة العربية، وهذا الضعف لا يتوقّف على النخب (المثقفة)، بل تجد الركاكة في مرافعات المحامين، والذين يتسلّلون إلى المؤسسات الإعلامية، وهذا واقع مؤسسات التعليم في الوطن العربي بصفة عامة و في الجزائر بالخصوص. فالأطفال يجدون اللغة العربية السليمة مهجورة، ولا نجد النخب القائمة على تحرير المناهج لغوياً في بلادنا يتبنّون أي منهج، أو يمتلكون مشروعاً للنهوض باللغة، وتحسين مستواها. فالبرامج التعليمية لا توفّر أجواءً لغويّة نقيّة، تساعد الطلبة على اكتساب اللغة السليمة، كما نلاحظ الاستمرارية في الانحياز إلى العقلية التاريخية القديمة في التفكير، من خلال التركيز على الجانب الانفعالي من الخطاب، بدلاً من التواصل الفعّال. ونلوم لغتنا ونتّهمها بعدم القدرة على مواكبة التطوّر العلمي والتكنولوجي. وهناك ظاهرة تقزيم اللغة، أو إدراج مفردات في معرض حديث المرء، أصبحت مظاهر تتكرّر في كل لقاء أو اجتماع، أو ندوة. وينبغي الاعتراف هنا بأن غالبية النخب (المثقفة)، قد أسقطت

حصون النحو، والصرف دون استحياء، ومن أوجه القصور التي يمكن ملاحظتها، أن كثيراً من المثقفين القائمين على تحرير النصوص، طغت عليهم سطحيّة قراءة النص كما باتت الحوارات قاصرة، فابتعدوا عن الخوض في الحديث عن تفاصيل الموضوع محل الدراسة والنقاش.

لقد أصبحت ظاهرة ضعف اللغة العربية لدى النخب الجامعية ظاهرة، لا تثير أي استغراب، ويجاهر الكثيرون بعدم حاجتهم إلى معرفة أساسيات النحو، والصرف العربي. هل العلّة تكمن في طبيعة اللغة العربية، وفي صعوبة قواعدها؟ أم أن لا حاجة إلى الاهتمام بها، حيث إنها لغة جامدة، غير قادرة على مواكبة روح العصر؟ وهذا سهم من الأعداء، يراد به أن تبقى هذه الأمة عالة على الأمم الأخرى، **فكما أنّه لن تفلح أمة تقاتل بما لا تصنع، وتأكل ما لا تزرع، وتلبس ما لا تنسج، فإنه لن تفلح أمة لا يتقن المثقفون والباحثون والمسؤولون منها لغتهم الأم، بل ومفتونون بلغات الغرب.**

أسباب ضعف اللغة العربية: لاشك أن **العامل النفسي** له دور كبير في تفشي الضعف في اللغة العربية، فقد دخل في روعنا أن اللغة العربية صعبة، متعدّدة، كثيرة القواعد مع اختلاف الآراء فيها، وأن الكتابة العربية بما فيها من مشاكل تشكّل عائقاً كبيراً، وسبباً جسيماً في ضعف الناس في استخدام صحيح اللغة. ولعلّ **تعقّد الحياة** في هذا العصر، وما يصاحبه باطّراد من غلاء الأسعار، وازدياد اهتمام الناس بالسعي لتوفير قوتهم، وتحصيل معاشهم، يشكّل عاملاً آخر من العوامل العامة في ضعف العربي في لغته العربية، إذ لم يعد لديهم الوقت لارتياد المكتبات، وعزّ عليهم المال لشراء الكتب، واقتناء المقروءات، و**تفشّي الأميّة، وشيوع العامية** من الأسباب الواضحة في ضعف اللغة لدى أبناء العربية، ومع كل الجهود الحثيثة من الحكومات لمكافحة الأميّة، فإن نسبة الأمية ما تزال كبيرة. ومن أسباب ذلك **ندرة المعلم الجيد** فقد أصبحت مهمة تدريس العربية في شتى مراحل الدراسة، تسند إلى مدرّسين غير أكفياء. كما أن **وسائل الإعلام** تساهم في الضعف اللغوي القائم، حيث لا تهتم كثيراً باللغة العربية، ولا تضع في أهدافها العمل على السمو والارتقاء، باللغة الفصيحة السليمة.

أما المشكلة الأساس فتكمن في **تعلّمنا العربي**، فكثير من البلدان عزلوا اللغة العربية، فصارت بعض الجامعات تدرّس مادة اللغة العربية لغير المختصين، والطالب الجامعي العربي الذي يدرس التاريخ، أو الفلسفة يجب التساهل مع لغته، لأنه لا يدرس في اختصاص اللغة العربية.

إذن، في ضوء ما سبق نرى بأن المشكلة ذات أساس فكري، وثقافي، يخصّ هوية المواطن العربي، ومشروعه المستقل، ووعيه بذاته. واكتشافنا لهويتنا، وذواتنا سيليه اهتمام باللغة.

كما تتعرّض لغتنا العربية لألوان من **الهجر، والمضايقة، والتشويه** من أكثر أبنائها، يتمثّل ذلك في الآتي:

- إن اللغة الأجنبية هي لغة التعليم الجامعي في الأقسام العلميّة، في كثير من جامعات الدول العربية.
- اللغة السائدة في المراكز الصحيّة، والمستشفيات، والفنادق هي اللغة الأجنبية مع أن غالبية الأطباء، والعاملين في تلك المؤسسات والمواقع من العرب.
- الكم الهائل من المفردات تسلّلت إلى لغتنا العربية، وبخاصة في معشر المثقفين غير مدركين لخطورة هذا المسلك.
- هجر الفصيح اللغوي وغربته.
- ضعف معلمي اللغة بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص، فلا يلتزمون بالفصيح في أثناء تدريسهم، ويستخدمون اللهجة المحليّة وذلك يعود لسببين:

أولهما: عدم اهتمامهم بالعربية الفصيحة.

ثانيهما: عدم إلمامهم بقواعدها وأصولها، وعدم وجود المنهج الدراسي المختار بعناية، ووجود الأخطاء الجسيمة، والمخالفات اللغوية، والنحوية الواضحة في اللافتات واللوحات المعلّقة على واجهات المحلات التجارية، ووجود بعض المسمّيات الدخيلة على لغتنا، والاحتفاء بالآداب الشعبية والأشعار العامية، فترى الصحف تتسابق في خدمة هذا النوع من الأدب ونشره، والتشجيع عليه، وهذا دليل على ضعف المستوى التذوّقي عند بعض أفراد الأمة.

وبناء على ما مرّ فلابد من إيجاد **الحلول** المناسبة، **بإعداد تربوي** إلى جانب الشهادة الجامعية، فإعداد **المعلم الجيد لأساليب التدريس**، التي يجب أن توضع مراعية لمعطيات علم التربية وعلم النفس، ومناسبة لحقائق اللغة العربية ذاتها، وقدرات التلاميذ في تقبّلها، والترفيع التلقائي الذي درجت وزارات التربية والتعليم العربية على العمل به، في الصفوف الابتدائية الدنيا، سبب في جعل التلاميذ يصلون المراحل العليا وهم ضعاف في اللغة وفي غيرها من الدروس.

ولابد من التربية الجمالية، وديمقراطية روحية لفهم اللغة. واللغوي العامل بالمعجم اللغوي ليحرس اللغة، عليه أن يتماشى مع تطوّر اللغة، ويدخل ما يستجد من مفردات حديثة ومتطورة. لنصل إلى لغة عربية، فصيحة، قويمة مسايرة للتطوير وللمستجدات الحديثة.

مشكلات تعليم اللغة العربية والصعوبات التي تواجهها:

الواقع هناك مشكلات متعددة تتعلّق بتعليم اللغة العربية وتتمثل في:

- العامية وآثارها السلبية.
- ضعف إعداد مدرسي اللغة.
- عدم بناء المناهج على أسس علمية موضوعية.
- تخلّف طرائق تدريس اللغة.
- صعوبات الكتابة للمبتدئين.
- عدم وضوح الأهداف في الأذهان.
- قصور أساليب التقويم.
- نقص المكتبات الجامعية.
- عدم عناية أساتذة اللغة العربية باستخدام اللغة العربية الصحيحة (الفصيحة).
- منهج تعليم اللغة العربية لا يخرّج القارئ المناسب للعصر.
- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.
- قلة استخدام المعينات، والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
- ازدحام النحو بالقواعد النحوية واضطرابها.

- افتقار طرائق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علميّة.
- الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصيحة.
- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.
- بُعْد اللغة التي يتعلّمها الطلبة في المدارس عن فصيح العصر.
- صعوبات الكتابة العربية.

هذا فضلاً عن **صعوبات فنية** سنواجهها عند التعامل مع هذه الأنظمة الذكية (شبكة الأنترنيت) فمثلاً: كيف يمكن التمييز بين كلمات متماثلة في اللفظ، ومختلفة في المعنى؟ من مثل: (عصا) و(عصى)، وكذلك علامات التعجب والاستفهام، والمضاف والمضاف إليه، إلى ما هنالك من تعقيدات في اللغة.

إن استخدام العربية عبر الحواسيب ليست شكلانية، ومجرد عرض على الشاشة كما هو حاصل الآن، وخاصة أن اللغة العربية تتمتّع بخصائص ذاتية في البنية والرسم، كما أشرنا في المثال البسيط السابق، لذلك لابد من ميادين يجب الولوج إليها من مثل: معالجة الوثائق، ومعالجة الكلام المنطوق.

فالتحديات اللغوية عبر الحاسوب، التي ستواجهنا لتحقيق إنجاز في مجال وجود اللغة العربية بقوة، وبفنية تقنية، لا تعد ولا تحصى، وتزداد تعقيداً والتباساً بسبب تأخّرنا حتى في المحاولة الجادة لإيجاد صيغ عملية.

ضرورة استخدام الوسائل التكنولوجية في تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية: إن مجتمعنا الجزائري اليوم بحاجة إلى تغيير وتطوير وتجديد، ومن تلك الأمور التي تحتاج إلى أفق جديد، ونظرة جديدة، ما يرتبط بقضايا التعليم، فما زالت مناهج التعليم تنتمي لحقبة ما قبل عصر المعلومات والاتصال، وهي لم تعد صالحة- في جوانب منها على الأقل – حتى لسوق العمل، ما يؤدي بالمتخرجين حديثاً من الجامعات للالتحاق بقطار البطالة، أما مسؤولية الشباب تجاه أنفسهم، فيتطلب من كل شاب أن يعمل بجد واجتهاد من أجل مستقبله، ومستقبل أمته. ويستلزم ذلك تأهيل الذات علميّاً وعمليّاً، واكتساب المهارات الجديدة، والالتحاق بالتخصّصات العلميّة المتطوّرة، وعدم التوقّف عن كسب المعرفة والعلم، فلا مكان اليوم لمن ليس لديه

مؤهلات علمية راقية. كما أكّدت كثير من الدراسات إلى إمكان تحسين التعليم باستخدام الحاسوب، وتوفير تفاعل واستيعاب أفضل للمتعلم، وقد أشارت الدراسات إلى أن **التعليم باستخدام الحاسوب يمتاز بميزات عدّة من أبرزها:**

توفير فرص كافية للمتعلّم للعمل بسرعته، وقدراته الخاصة، ما يكسبه بعضاً من مزايا تفريد التعليم، وتزويد المتعلّم بتغذية راجعة فورية.

- التشويق والمرونة باستخدامه بالمكان، والزمان، والكيفية المناسبة للطالب.
- الإسهام بزيادة ثقة الطالب بنفسه، وتنمية المفاهيم الايجابية للذات.

اللغة العربية المعاصرة (تعاظم دور اللغة في عصر المعلومات ـ موقع اللغة على خريطة المعرفة):

هل تصلح لغتنا العربية لعصر التقنية علماً وتعليماً، عصر العولمة والتحديات؟

كيف نواجه القرن الحادي والعشرين في التعليم اللغوي؟ وفي المواجهات اللغوية؟

ما آثار ثورة التكنولوجيا، والعولمة، والعالم المفتوح في لغتنا العربية وتعليمها؟

عن عصر العولمة يطالب الجزائريون أن يكونوا أكثر إدراكاً لما يجري حولهم من انتقال سريع للمعلومات، وتبادل واسع للثقافات. ولغتنا لديها ما يؤهلها لمواكبة هذا الانفجار المعرفي والمعلوماتي.

ولنجاح هذه التقنية مع لغتنا، **علينا تحديث التعليم بتطوير مناهجه لتواكب عصر الحداثة مع المحافظة على أصالتنا في الدين واللغة والتراث.**

إلى جانب تطوير أهلية التعليم للتعليم التقني، وتطوير المتعلّم وتأهيله لمتطلبات عصره وتحدياته بالتفكير والإبداع، مع إتقان ثقافة الحاسوب ببرامجه العربية.... ثم تمكينه من لغته العربية في مهاراتها الأساسية، وأساليبها الوظيفية، فيما يخدم مجتمع المعلوماتية الجديد، ومجابهة العالم المفتوح... وثورة التكنولوجيا بفكر واع وقلب كبير، ولسان عربي مبين، لذلك لابد من استخدام وسائل التقنية في تطوير تعليم اللغة العربية.

من هنا ندرك بأن أهداف التعليم لا تتحقّق إلا بتحديث طرائقه بتكنولوجيا التعليم، حيث يرى **د. حسين حمدي الطوبجي**:" أن تكنولوجيا التعليم تساهم في تحقيق أهداف التعليم، ورفع مستوى التدريس، وتحسين عمليات التعليم والتعلّم

وزيادة تحصيل الطالب، ولا يمكن لوسائل الاتصال، والتكنولوجيا، أن تؤدي وظائفها كاملة، إلا إذا أصبحت جزءاً متكاملاً من العمليّة التعليميّة، وإذا تبنينا الأسلوب المتكامل في استخدام وسائل التكنولوجيا، فإننا نستطيع أن نستثمر إمكاناتها استثماراً ناجحاً، من الناحيتين الاقتصادية والتعليمية، لذلك يجب أن تعمل على أن تصبح الوسائل، والتكنولوجيا، جزءاً متكاملاً من الممارسات التربوية التي تتمّ في المدرسة، حيث تعمل على تحديد أهداف، ووظائف هذه الوسائل في المؤسسة التعليمية، وكذلك الطاقات البشرية من متخصصين في مجالات الوسائل والتكنولوجيا والمناهج، وغير ذلك ممّا له صلة بهذا المجال.

ولابد من وجود الجهاز الفني بالمدرسة، أو المؤسسة التعليمية، الذي يتولى مسؤولية التوعية بأهمية الوسائل والتكنولوجيا، والمساعدة على إنتاج المواد التعليمية ومشاركة المدرّس في تخطيط واختبار الوسائل، أو إنتاجها ثم تقويمها.

تعاظم دور اللغة في عصر المعلومات: تلعب اللغة في مجتمع المعلومات دوراً كبيراً للأسباب الآتية:

- محورية الثقافة في منظومة المجتمع، ومحورية اللغة في منظومة الثقافة. فقد ثبت أن الثقافة أصبحت محور عملية التنمية في مجتمع المعلومات، وأكّدت اللغة بفضل المتغيّر المعلوماتي كونها، محور منظومة الثقافة بلا منازع، ونتيجة لذلك، فقد أصبحت معالجة اللغة آلياً بواسطة الحاسوب هي محور تكنولوجيا المعلومات، خاصة وأن اللغة هي المنهل الطبيعي الذي تستقي منه هذه التكنولوجيا أسس ذكائها الاصطناعي، والأفكار المحورية للارتقاء بلغات البرمجة.

ويزداد إسهام اللغة في تحديد الأداء الكلي للمجتمع الحديث، سواء في داخله أو بالنسبة إلى خارجه. ويقصد بالداخل هنا أنماط وحصاد نتاجه المعرفي والإبداعي وكذلك الإنتاجية الشاملة لأفراده ومؤسساته، أما ما نقصده بالخارج فهو العلاقات التي تربط المجتمع بغيره من المجتمعات. ولم يقتصر دور اللغة في مجتمع المعلومات على مجالي التعليم والثقافة، فقد استحدثت اللغة لنفسها أدواراً جديدة، بعد أن تداخلت مع التكنولوجيا بصورة كبيرة، ليبرز دورها الاقتصادي والسياسي.

واللغة العربية تجمع بين كثير من خصائص اللغات الأخرى، على مستوى جميع فروعها اللغوية. كتابة وأصواتاً وصرفاً ونحواً ومعجماً. فهي على سبيل المثال تجمع بين الجمل الاسمية والفعلية، ونكتفي بمطابقة جنس الفاعل (ذهب فلان وذهبت فلانة وهو ما لا تلتزم به اللغات الأخرى). كما تتّسم منطوقة اللغة العربية بتوازن دقيق، وتآخ محسوب بين فروع اللغة المختلفة.

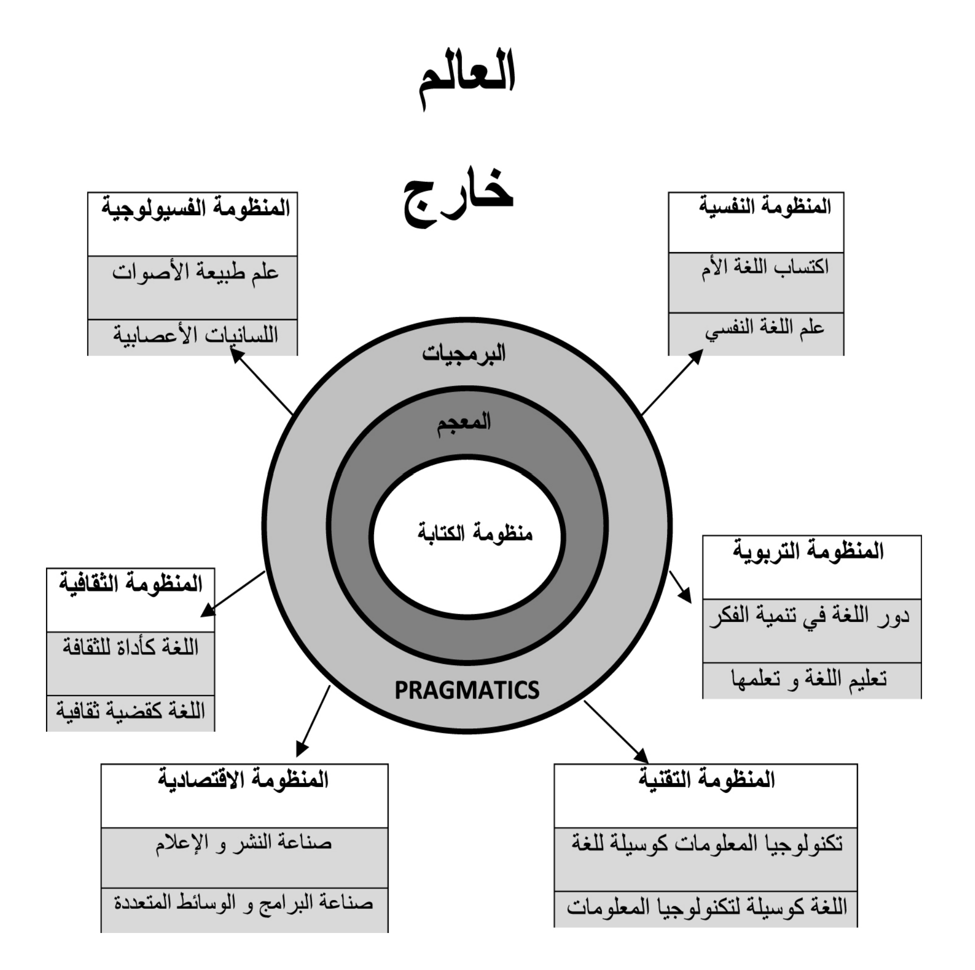
ومن منظور معالجة اللغات الإنسانية آلياً بواسطة الحاسوب، أثبتت العربية جدارتها بوصفها لغة عالمية. فبفضل توسّطها اللغوي، يسهل تطويع النماذج البرمجية المصمّمة للغة العربية، لتلبية مطالب اللغات الأخرى، وعلى رأسها الانجليزية. فالعربية لغوياً وحاسوبياً، يمكن النظر إليها على أنها فئة يندرج في إطارها كثير من اللغات الأخرى.

موقع اللغة على خريطة المعرفة: تتبوأ اللغة موقعاً بارزاً على خريطة المعرفة الإنسانية، يزداد أهمية يوماً بعد يوم. والشكل يبرز شبكة العلاقات التي تربط اللغة بفروع المعرفة المختلفة. وقد أقامت اللغة مؤخراً علاقة وطيدة مع الهندسة: "وذلك من خلال هندسة الذكاء الاصطناعي، التي تساهم فيها اللسانيات الحاسوبية linguistics computational بقسط وفير. كما تنفرد بمثل هذه الشبكة الكثيفة من العلاقات المعرفية.

وإن موقعها الفريد هذا على خريطة المعرفة الإنسانية، يؤكّد كونها ركيزة أساسية للمعرفة على اختلاف أنواعها، وكذلك كونها وسيلة لا غنى عنها، لفهم تاريخ تطور الفكر الإنساني، وتحليل مظاهر حاضره، واستشراف مستقبله.

وخلاصة القول: أينما يكن مسلكك في دنيا المعرفة، فابحث عن اللغة: قمة العلوم الإنسانية ورفيقة العلوم الطبيعية، وركيزة الفلسفة عبر القرون، ورابطة عقد الفنون، ومحور تكنولوجيا المعلومات، وهندسة معرفتها ولغات برمجتها.

فنحن في أمسّ الحاجة إلى نظرة أشمل إلى اللغة العربية، وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة، **والشكل الآتي يوضح علاقة اللغة العربية بفروع المعرفة:**



ولابد أن نشير إلى الحاجة لنظرة أشمل إلى اللغة العربية، وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة. وحرصاً على عدم تبديد الوقت والجهد، نوصي أن نركّز في ذلك على **الجوانب الخاصة التي تميّز العربية عن باقي اللغات، ونكتفي هنا بمثالين:**

المثال الأول: العلاقة بين نظام الصرف العربي وتراثه الاشتقاقي، الذي لا تدانيه لغة أخرى من لغات العالم، وبين علم البيولوجيا الجزئية القائمة على لغة الجينات وعلم

نفس الذكاء، فيما يخصّ التناظر بين توليد المشتقات صرفياً والتوليد البيولوجي وتوليد المفاهيم.

المثال الثاني: العلاقة بين فنون الخط العربي، وبين الفنون التشكيلية، وهندسة الديكور، والمعمار يتطلب توثيق علاقة اللغة العربية بفروع المعرفة المختلفة، وإعداد فريق من الباحثين من ذوي القدرة على عبور حواجز التخصّصات النوعية وتعدّدها.

وحتى نضمن فاعلية الجدل العلمي بين هؤلاء الباحثين ذوي التخصّصات المختلفة، يجب إعطاؤهم خلفية عامة مشتركة نقترح بشأنها الموضوعات الرئيسة الآتية:

- التوجهات العامة للسانيات الحديثة.
- فقه اللغة العربية وخصائصها.
- تراثنا اللغوي من منظور علم اللغة الحديث.
- فلسفة اللغة.
- هندسة النظم.
- تكنولوجيا المعلومات من منظور لغوي.

إذن فقد ارتقت اللغة من كونها تابعاً علمياً، وفرعاً معرفياً متخصّصاً، إلى أن أصبحت نهجاً علميّاً عاماً، يمكن تطبيقه على العديد من الفروع المعرفية.

من هنا نرى بأنه لابد من اختيار أنسب النهج اللغوية، والنماذج الحاسوبية بحثاً متعمّقاً يضاهي بين إمكانات هذه النهج والنماذج، وبين خصائص منظومة اللغة العربية الشاملة، وكذلك منظوماتها الفرعية، ويقصد بها منظومات الصوتيات والصرف، والنحو، والدلالة والمعجم، وبات الأمر في حاجة إلى اختيار أنسب النماذج اللغوية لتلبية مطالب اللغة العربية: تنظيراً وتعليماً ومعالجة آلية.

تكنولوجيا التعليم والقابلية الابتكارية: إن المفهوم المعاصر للمصطلح اليوناني "**تكنولوجيا**" يعني التطبيق المنظّم للمعارف تحقيقاً لأهداف وأغراض علميّة، وهو مصطلح مكوّن من مقطعين صوتيين الأول: (تكنو) ويعني المهارة، والثاني: (لوجي) ويعني فن التعليم. وعند جمع المقطعين يكون المعنى الدلالي لهذا المصطلح هو: **"مهارة فن التعليم"**.

أما تكنولوجيا التعليم كما وصفها **إبراهيم عصمت** (1979) فهي عملية لا تقتصر دلالتها على مجرد استخدام الآلات، والأجهزة الحديثة، ولكنها تعني أساساً منهجية في التفكير، لوضع منظومة تعليمية (system approach) أي اتباع منهج وأسلوب، وطريقة في العمل وفق خطوات منظّمة، ومستعملة الإمكانيات كافة التي تقدّمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلّم الحديثة، من مثل: (الموارد البشرية والمواد التعليمية، والمخصّصات المالية، والوقت اللازم، ومستوى المتعلمين)، بما يحقّق أهداف المنظومة.

وقد وجّه التعليميون جلّ اهتمامهم إلى العناية بكيفية إعداد المواد المتعلّقة بالوسائل التكنولوجية، وإنتاجها بطريقة عالية الكفاءة تحقيقاً للأهداف التربوية السليمة. كما انصبّ اهتمامهم بإستراتيجية استخدام هذه الوسائل. وهذا ما استدعى مراعاة جملة من **الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية**، أشار إليها **أحمد خيري** (1970) وهي: إن الأثر التعليمي لدى المتعلم يرتبط ارتباطاً طردياً بمدى مساهمته في العملية التعليمية، فكلما زادت مساهمته فيها، كلّما زاد أثر التعليم في تغيير سلوكه وتعديله، لذا أصبح تصميم البرامج التعليمية يعتمد على أسلوب الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم، ما يستدعي بالمقابل من المتعلّم أن يسهم إسهاماً فعّالاً ودائماً في العملية التعليمية، وعلى أن يكون طوال مدة تعلّمه ناشطاً ايجابياً في برنامجه التعليمي.

1. أن يكون للتعلّم أثر حياتي واجتماعي كبير، فينتقل المتعلّم بهذا الأثر التعلّمي من مجتمع الجامعة والصف، إلى مجتمع الحياة، لكي يستفيد ممّا تعلّمه في مواجهة ظروفه الحياتية، إذ للوسائل التكنولوجية التعليمية دور متميّز في تضييق المساحة بين عالم الجامعة، والعالم الخارجي للمتعلم.
2. إن أثر الاتصال عن طريق الكلام وحده لا يساعد الطالب على الاحتفاظ به، إلاّ إذا تمّ تعزيزه بالتعلّم عن طريق استخدام أكبر عدد ممكن من الحواس. وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم.
3. إن الإعداد الذهني المسبق لدى المتعلّم من أجل استقبال المعلومات أمر أكّدته التعليميات الحديثة، فكان لابد لمصمّم الوسيلة التكنولوجية من تضمينها الحوافز، التي تتمكن من تعزيز قدرة المتعلّم على مراقبة ومتابعة العناصر المعرفية

المراد له تعلّمها، ممّا يسهل عليه توقّع هذه المثيرات، ومن ثمّ الاستجابة لها لمساعدته فيما بعد، بإعادة وترتيب المجال الإدراكي عنده.

4. إن إتاحة الفرصة للمتعلّم للقيام بجملة استجابات منشّطة تحقيقاً لعملية تعليمية، له أثر شديد في إدراك ما يتعلّم، لذا كان من المحتّم على من يصمّم الوسيلة التكنولوجية أن تحتوي على مواقف، وخبرات تشجع المتعلّم، وتمنحه الفرصة بأن يمارس نشاطات فعّالة للمادة التعليمية، وبذلك تضمن له المشاركة في العملية التعليمية مشاركة جادّة.

خاتمة: إذاً مما سبق تبيّن لنا أهمية وسائل تكنولوجيا التعليم، في مجال التعليم والتعلّم، فهي وسائل للوصول إلى الغايات، والأهداف التربوية والتعليمية.. لا غايات مقصودة بذاتها. فصحيح أنها تساعد المعلم في أداء مهماته التعليمية، ومواقفه الميدانية لكن شرط أن يحسن اختيارها، وإعدادها، واستخدامها أيضاً.

وإزاء هذا لابدّ أن ننقل تركيز تعليمنا من التحصيل، إلى تنمية قدرات التعلّم ذاتياً، وتوجيه الأفراد نحو التعلّم الذاتي لبيئة اجتماعية مختلفة، يسهم في تكوينها المجتمع بأسره. هذا ويتيح الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أساليب عديدة للتعلّم الذاتي، خاصة في مجال المهارات المهنية، كتعلّم تنسيق الكلمات وتجهيز الوثائق، وتنمية سرعة القراءة، وتعلّم اللغات، وتوليد الأشكال وخلافه، هذا وتلعب النظم الخبيرة، والشبكات المحلية، وشبكة الأنترنيت العالمية دوراً مهماً في مجال التعلّم والتدريب وخاصة في مجال اللغة، فثمة **تطبيقات هامة من المعالجة الحاسوبية للغة العربية**، منها: (الترجمة الآلية من العربية وإليها، وتعرّف الكلام وتركيبه، والقراءة الآلية للنصوص المكتوبة، والكتابة الآلية للنصوص المقروءة واكتشاف الأخطاء اللغوية في النصوص وتصحيحها، والتحاور مع الآلة باللغة العربية وشَكْل النصوص غير المشكولة)، وما إلى ذلك من المعالجات.

الهوامش:

1 ـ ابن جني، الخصائص، تر: محمد علي النجار، ج1، دار الكتاب العربي، دت، بيروت 383.

2 ـ ينظر:.Seriak Lahcen, Identité amazighe, Alger, 2002, p45

3- نفسه.

* على غرار اللغة العربية، مرت على منطقة بلاد المغرب العربي حالياً أو شمال إفريقيا بصفة عامة أجناس مختلفة مرفقين بلغاتهم المختلفة والمتنوعة، وكل حضارة من الحضارة حاولت أن تزرع قيمها ومبادئها، فقد أحصى أحد الباحثين الفرنسيين عدد الأجناس التي مرت بشمال إفريقيا ما يناهز اثنين وعشرين جنساً (ينظر: Didier, l'Algérie et le développement de sa civilisation, Oran, imprimerie d'arc, 1982, pp16 17)

4- ينظر: Ibid, p148

5 ـ حلوش عبد القادر، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة، ط1، الجزائر، 1999 ص26.

*- رغم المستوى المتواضع الذي كانت عليه اللغة العربية آنذاك نحصي مجموعة من المؤلفات التي كانت حصيلة تلك الفترة مثل (نفح الطيب) و(أزهار الرياض) للمقرئ التلمساني، (الديباج) لأبي العباس احمد بابا السوداني، (المعيار المعرب عن فتاوى إفريقيا والأندلس والمغرب) لأحمد بن يحي الونشريسي (ينظر: رشيد فلكاوي، المرجع السابق، ص41).

6ـ المرجع نفسه، ص ص28 30.

7ـ زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر وقبل وبعد الاستعمار، موفم للنشر، الجزائر، 1993 ص15.

8ـ مصايف محمد، في الثورة والتعريب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 1981، ص52.

9 ـ جبهة التحرير الوطني (اللجنة المركزية للتوجيه)، ميثاق الجزائر، (مجموعة النصوص المصادق عليها من طرف المؤتمر لحزب التحرير الوطني)، الشركة الوطنية للمطبوعات الجزائر 16 الى12 افريل 1964، ص43.

10 ـ ينظر: Taleb Ibrahimi Khaoula, Op,cit, p251-261.

11- نفسه، ص 16. 2007

12 ــ ينظر: الميثاق الوطني، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص65. أنظر: الجريدة الرسمية ــ الجمهورية الجزائريةــ، رقم 36 سنة 7 نص يقضي 12 بإجبارية معرفة اللغة العربية، ورقم 1998/04/26 المنشور بتاريخ 1969/05/03.

13ــ Louis-Jaen Calvet : la guerre des langues et des politiques linguistiques, وينظر: France, 1999, hachette littérature, p55.

France, 1999, hachette littérature, p55.

14 ــ سيتواح تومي يمينه: التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة، ص17.

15 ــ ينظر: W.F.MACKEY ; Bilinguisme et contact des langue, p148

16 ــ ينظر: Ibid.p148.

17 ــ ابن جني، الخصائص، المرجع السابق، ص 357- 359.

18 ــ سيتواح يمينة تومي، المرجع السابق، ص23.

19 ــ سيتواح يمينة تومي، وضع اللغة العربية في الجزائر، دفاتر الترجمة، جامعة الجزائر، ع2 1996، ص81.

20 ــ محاضرة الدكتور بوعلام بن حمودة وزير العدل حافظ الأختام في الندوة الوطنية للتعريب بقصر الأمم بالجزائر بتاريخ 14 ماي 1975، والتي تتضمن قرار التعريب لسلك القضاء.

21 ــ صدر عن وزارة العمل والشؤون الاجتماعية قرار إنشاء لجنة مركزية للتعريب في 19 جويلية 1976 ومهمتها التخطيط لتعريب المؤسسات وإطارات الوزارات (ينظر الجريدة الرسمية رقم 106، قرار وزاري يتضمن تحديد مستويات معرفة اللغة العربية بالنسبة لإطارات الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات والهيئات العمومية ابتداء من1 جانفي 1974).

22 ــ أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، الجزائر 1981، ص51.

* يوصي المؤتمر الذي نظمه مكتب تنسيق التعريب الكائن مقره بالرباط بمواصلة السهر على التنسيق بين البلدان العربية (ينظر: طبي محمد، وضع المصطلحات، المؤسسة العمومية الاقتصادية لترقية الحديد والصلب بروسيدار، الجزائر، ص ص121 122.ولمزيد من التوضيح ينظر: خسارة محمد ممدوح، قضايا لغوية معاصرة، الدار الوطنية للنشر والتوزيع، ط1، دمشق 2003، ص ص01 02).

23ــ الميثاق الوطني، الشركة الجزائرية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1996، ص65.

24ــ عفيفي عبد الفتاح، المرجع السابق، ص104.

25 ــ ينظر:

Bassel Rene, étude sur les dialectes berbères, ed, Ernest le reux, Paris , p15.

26 ــ ينظر:

Chaker Salem, Imazighen, assa, ed, bouchene, 2éd, Alger, 1990, p 09.

للاستزادة في تاريخ الأمازيغ واللغة الأمازيغية في المغرب العربي بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة ينظر:

M.Daumas, M.Fabar, la grande Kabylie, hachette Cie, (librairie de l'université de France, 1847).

27 ــ بن تريدي أنيسة، الأمازيغية لغة سامية في بنيتها، دراسة مقارنة لأهم الظواهر المشتركة بين الأمازيغية (اللهجة القبائلية) والعربية في الصوت والصرف والتركيب، رسالة ماجستير جامعة الجزائر، 2000، ص106.

28 ــ بن عبد الكريم محمد، لغة كل امة روح ثقافتها، دار الشهاب، باتنة، 1989، ص60.

29 ــ عمارة محمد، تحديات لها تاريخ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان 1982. ص40.

30ــ حلوش عبد القادر، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، دار الأمة، ط1، الجزائر، 1999 ص40.

31ــ ينظر:

Taleb El Ibrahimi Khaoula, les Algériens et leurs langues, Op, cit, p39.

32ــ ينظر: Taleb El Ibrahimi Khaoula, op, cit, p45.

33ــ ينظر: Taleb Ibrahimi Khaoula, ibid, p49.

34 ــ باية بدوي، تسهيل إتقان النظام الصوتي في الفرنسية للتلاميذ الجزائريين المبتدئين، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996، ص13.

35- http://ar.wikipedia.org/wiki/

36- المرجع نفسه.

37- http://ar.wikipedia.org/wiki/

38- http://ar.wikipedia.org/wiki/

حديث في العملية التعليمية عند ابن خلدون: صفات المعلَم

أ. يمينة مصطفاي
المركز الجامعي البويرة

المداخلة:

1- التعريف بالعلامة ابن خلدون: عبد الرحمان بن خلدون: "هو ولي الدين أبو زيد عبد الرحمان بن محمد بن محمد بن الحسن بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمان بن خالد (خلدون) الحضرمي، ولد بتونس غرة رمضان 732هـ. 27 ماي 1332م، درس القراءات وعلوم التفسير والحديث والفقه المالكي والأصول والتوحيد وعلم اللغة والمنطق والفلسفة والطبيعية الرياضيات.

كان والده معلمه الأول، ومن أساتذته ومشايخه نذكر: محمد بن عبد المهيمن الحضرمي ومحمد بن إبراهيم الآبلي ومحمد بن سعد بن برال الأنصاري وأحمد بن القصار، أحمد الزواوي وغيرهم.

وبعد وباء الطاعون الذي قضى على والديه وعلى أغلب شيوخه لم يعد هناك أحد يتلقى عنه العلم –إلى حين- فاتجه إلى الوظائف الهامة فترقى فيها وحقق طموحه على أيدي مجموعة من السلاطين والأمراء في أمصار مختلفة (فاس، غرناطة، بجاية تلمسان، وأخيرا مصر التي توفي فيها في 26رمضان 808هـ. 16مارس1405م عن عمر بلغ الستة والسبعين عاما.

ولعل الأثر الأبرز الذي تركه هذا المفكر العظيم هو "**المقدمة**" التي ألفها في قلعة بني سلامة بمقاطعة وهران بالجزائر، وقد فرغ من تأليفه وهو في نحو الخامسة والأربعين عاما.

ويعتبر ابن خلدون المؤسس الأول لعلم الاجتماع، وكان واثقا بأنه اكتشف علما جديدا وأسماه "العمران البشري والاجتماع الإنساني"، يقول: "والكلام في هذا العلم مستحدث الصنعة، غريب النزعة، غزير الفائدة ،أعثر عليه البحث وأدَى إليه الغوص".

وهو إمام ومجدَد في علم التاريخ، وأحد رواد فن الترجمة الذاتية، كما لأنه أحد العلماء الراسخين في علم الحديث، وأحد فقهاء المالكية المعدودين، وهو مجدَد في الدراسات التربوية التعليمية، كما له إسهامات متميزة في مجالات متعددة.

فهو يحتل مكانة متميزة في الفكر العربي والإسلامي، وفي الفكر الغربي المعاصر أيضا، حيث تأثر به عدد كبير من العلماء من أمثال: فيكو، و فولتير وروسو و غيرهم.

وقد حرص كل الحرص على بسط رؤيته التربوية التعليمية في كتابه وفق منهج علمي دقيق، مؤسس على قاعدة علمية متينة وهذا ما سنتبينه فيما يلي:

- يعد المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التربوية، يقول ابن خلدون: "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"[1]

ولتحقيق ذلك يجب أن تتوفر فيه جملة من الشروط:

1- يرى ابن خلدون أن تعليم العلم جملة من الصنائع، التعليم عنده صناعة والصناعة لا تحصل إلا بحصول الملكة التي "هي في غير الفهم والوعي" لأن نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركة بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه (....) والملكة إنما هي من العالم والشادي في الفنون دون من سواهما[2].

فعلى المعلم الاطلاع على طرق التعليم ومناهجه، وأصوله، مع ما سيبقى يتميز به من طريقة خاصة به، إذ لكل معلم اصطلاح وطريق في التعليم يختص به، يقول ابن خلدون " ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة، اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، شأن الصنائع كلها"[3].

2- أن يكون كفؤا بمعني محيطا ملما بمادة تعليمه، متمكنا منها، حذقا فيها، يحسن ويتقن نقل علمه للمتعلم دونما غلظة أو شدَة، حتى لا يستنكر عليه هذا

الأخير علمه، ولا يدفع دفعا إلى الهروب والكراهية، يقول ابن خلدون "وذلك لأن إرهاف الحد بالتعليم مضرَ بالمتعلم سيما في أصاغر الولد"[4].

3- أن تكون معرفته العلمية متنوعة ليست منحصرة في مجال واحد فقط وذلك حتى يضفي على تعليمه مسحة ممتعة ومفيدة توسع آفاق المتعلم، لكن دون الخروج عن المحور الأصلي وتقطيعه إلى عناصر متناثرة يفقد الخيط الرابط بينها أو ينسى، فلا يجب أن تكون هذه الخرجات سوى استطرادات خفيفة لا تبتعد عن محور الدراسة.

4- وكذلك على المعلم أن لا يشتت فنر المتعلم بالفرعيات دون الأساسات لأن ذلك مضيعة للوقت مفسدة للفكر والعلم، يقول ابن خلدون:" إعلم أن العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين، علوم مقصودة الذات كالشرعيات (...) وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب (...)، فأما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار(...) وأما العلوم التي هي آلة لغيرها(...) فلا ينبغي أن ينظر إليها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط(...) وكلما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغوا".[5] وفي نفس الوقت يشير ابن خلدون إلى أن" في كثرة الاختصارات الموضوعة في العلوم مخلة بالتعليم." [6] لأن الاختصار قد يذهب بلب العلم وأساسه ويفقد جوهره وروحه. (لا إفراط ولا تفريط).

5- يشير ابن خلدون إلى نقطة هامة على المعلم مراعاتها في تعليمه هي: "أن أهل الأمصار على الإطلاق قاصرون في تحصيل هذه الملكة اللسانية التي تستفاد بالتعليم ومن كان منهم أبعد عن اللسان العربي كان حصولها له أصعب و أعسر" [7].

وهذا ما يشير إلى الفروق الفردية بين المتعلمين والتي ينبغي مراعاتها وإعطاء أصحابها حقهم ومستحقهم من الرعاية، فيخاطبهم على قدر عقولهم. ومسألة الفروق الفردية لها أهمية جد كبيرة في عملية التعلم و يجب على المعلم أخذها بعين الاعتبار ومراعاتها والتعامل معها بدقة وحذر. وفيما يأتي تفصيل الحديث فيها على ضوء ما قدم ابن خلدون و ما يقدم العلم الحديث.

الفروق الفردية: يستند علم النفس الفارق [8] في قياسه للفروق الفردية على أساس مقارنة الاختلافات الفردية بمتوسط المجموعة،أي إن الباحث يحدد السمة النفسية التي يريد دراستها بدقة' ثم يطبق على الأفراد مقياسا ثابتا صادقا يقيس تلك السمة عند كل فرد من المجموعة موضع الموقف الاختباري، وبعد الحصول على متوسط مستوى جميع الأفراد، تتم عملية المقارنة بين درجة الفرد ودرجة متوسط الأفراد ككل ليحدد الفرق بين درجة الفرد ومتوسط المجموعة [9]، بهذا تعتبر الفروق الفردية انحرافات واختلافات عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة.ويعرف"فراندسن" FRAND SHEN الفروق الفردية "بأنها انحراف فرد ما عن فرد آخر أو عن المتوسط في القدرات أو الكفاءات والاهتمامات والصفات الجسدية أو أي سمة أخرى " [10].

أ- مظاهر الفروق الفردية: يرى علماء النفس أن هناك مظهرين من مظاهر الفروق الفردية.

يتعلق المظهر الأول منهما بالفرق داخل الفرد الواحد، بمعنى أن القدرات لا تتساوى لدى الفرد الواحد، فمثلا القدرة الحسابية تختلف عن القدرة اللغوية عند الفرد الواحد.

والمظهر الآخر للفروق الفردية هو الفروق بين الأفراد والمتمثلة في اختلاف الذكاء مثلا أو غيرها من السمات العقلية بين الأفراد [11]. ونجد كثيرا من السمات موجودة بين الأفراد في الدرجة وليس في النوع.

ب- الأساليب العملية في قياس الفروق الفردية بين المتعلمين:

1. قياس الجوانب الجسمية والصحية:مثل الطول والوزن والقدرة على التحمل وبذل المجهود البدني الأمراض التي أصيب بها كل متعلم, وكيفية الوقاية منها [12].

2. قياس جوانب القدرات العقلية: ونأخذ على سبيل المثال الذكاء الذي يعرف بأنه القدرة على التعامل مع المواد الخام اللازمة للتفكير وتداولها [13]. كما يعرفها البعض على أنها القدرة على التعلم أو التكييف أو النجاح أوحل المشكلات، فليس للذكاء تعريف مضبوط قاطع، فمعرفة ذكاء المتعلم وقدرته العقلية الخاصة أمر مهم للمعلم، فعن طريق ذلك يمكنه أن يوجه الطفل التوجيه الذي يناسب تلك القدرات

العقلية وسيساعد على نموها، إذ ليس يجدي أن يدفع المعلم تلميذه إلى ما لا يلائم هذه القوى مهما اصطنع في ذلك من أساليب التعليم واستحدث من طرق. فالمهم إذا أن يعرف الاتجاه السليم الذي يجب أن يسير فيه نمو الطفل العقلي[14].

ولكن كيف يستطيع المعلم أن يحدد مستوى ذكاء المتعلم؟

لقد استطاع علماء النفس بعد دراسات مستفيضة أن يضعوا مجموعة كبيرة من المقاييس والاختبارات التي تقيس مستوى الذكاء والقدرات العقلية المختلفة، وحددوا بناء على هذه الدراسات المستوى العقلي الملائم لكل منها، ومثال ذلك: إذا استطاع طفل في التاسعة أن يجيب على أسئلة اختبار موضوع لأطفال في سن العاشرة، قيل أنه متقدم في عمره العقلي عاما على عمره الزمني: أي أن عمره العقلي يساوي عشرة في حين عمره الزمني يساوي تسعة فذكاءه مرتفع.

ويمكن للمعلم أن يستشعر بعض الاستعدادات والقدرات العقلية من خلال مؤشراتها السلوكية مثل سرعة الفهم التي تدل على درجة الذكاء لدى المتعلم.

3.قياس جوانب المهارات اللغوية: إن الاستخدام اللفظي للعبارات بتداول الأفراد لها سواء في أحاديثهم أو كتاباتهم يتنوع ويتعدد تبعا لمقتضى الحال، ويتطلب ذلك فهم معاني الألفاظ فهما دقيقا لا لبس فيه،[15] وكل فرد له طريقته في التعبير تختلف عن الآخرين والتي من خلالها نتمكن من معرفة جوانب شخصية ذلك الفرد وقد أشار "سترن""STERN" و"بوزمان""BUSEMANN" إلى أن استخدام الأفعال والأسماء والنعوت والحروف في تراكيبهم اللغوية تختلف نسبة كل منها من طفل إلى آخر ووجدوا أن حساب نسبة استخدام الفرد للأفعال والنعوت في التراكيب اللغوية يفيد في معرفة مقدار ثبات الشخصية وتقلبها[16]، فالفعل يحمل دلالة الحركة، والإكثار من استخدامه قد يدل على تقلب العواطف والميول لدى الفرد، وهذه الفكرة تقودنا للحديث عن العادات اللفظية التي تعد من العوامل التي لا يمكن تجاهلها في العلم وخاصة تعلم اللغات التي تكشف عن الفروق بين الأفراد وبين المجتمعات.

- العادات اللفظية: مما لا شك فيه أن الفرد المتحدث بلغة من اللغات تتكون لديه صفات كلامية تميز كلامه عن غيره من الأفراد في مجتمع مغاير، وتتأكد تلك الصفات وتقوى وتتخذ أشكالا معينة راسخة كلما تقدم العمر حتى تصبح علامة

مميزة لدى المتحدثين بتلك اللغة المعينة، ففي هذه الحالة يطلق عليها العادات اللغوية أو اللفظية [17]. فهي إذا صفات عامة يشترك فيها جميع أفراد بيئة من البيئات اللغوية والتي لا اختيار لهم في تكوينها، وإنما نمت ورسخت لديهم عن طريق التعلم حتى أصبحت عاداتهم اللغوية.

والمظهر الصوتي يعتبر من أبرز المظاهر للعادات اللغوية ويتضمن مخارج الأصوات وهي تختلف من لغة إلى أخرى بالإضافة إلا إن المظهر الصوتي يتضمن "النبر"، والذي له أثر واضح في التعلم اللغوي، ويختلف من لغة إلى أخرى حيث يخضع لأسس خاصة في كل من هذه اللغات المختلفة[18].

فالعادات اللغوية لها أثر بالغ في التعلم فهي تسهل تعلم اللغة الأم بالخصوص، فلولاها لكان الاتصال بالآخرين أمرا صعبا.

والحديث عن العادات اللفظية في إطار الفروق الفردية، يطلب التطرق إلى ظواهر كلامية لها أثر سلبي في تعلم اللغات، وهو ما اصطلح عليه "أمراض الكلام" أو "العاهات الكلامية" التي كانت محل دراسة من طرف علماء النفس وحتى اللسانيين أمثال "ياكيسن" الذي تحدث عن" الحبسة الكلامية " بالإضافة إلى عاهات أخرى مثل اللجلجة التأتأة وتأخر الكلام وعسره وكذا صعوبة القراءة[19]. فهذه المشاكل تعوق العملية التعليمية لتحقيق الهدف منها، فالطفل من هذا النوع لا يتجرأ أن يقف ويسأل الزيادة من الفهم أو الإيضاح لعدم ثقته بنفسه أولا، ولانتقاد زملائه له وسخريتهم من طريقة كلامه ثانيا.

ولكي يتخلص الطفل من هذه المشاكل النطقية يجب:

1. العلاج الطبي إذا كان للمشكلة أصول من عيوب في جهاز النطق يمكن علاجها.
2. تحويل الطفل للعيادات الخاصة والإرشاد النفسي.
3. تشجيع الطفل وتقوية ثقته بنفسه عن طريق إشراكه في مواقف تناسبه.
4. إشراك التلميذ في جمعية الأناشيد والموسيقى يكون فيها الترديد جماعيا.
5. خلق بيئة منزلية تناسب التلميذ بعد إرشاد الأسرة.
6. إعطاء الفرص الكافية للإجابة دون استعجاله ومدحه كلما أجاد.

7. إشراك التلميذ في جمعيات بحيث يؤدي إلى زيادة الصداقات مع زملائه حتى لا يكون موضع سخريتهم.

8. إعطاء التلميذ فترات راحة للاسترخاء لتخفيف توتره [20].

وقد أثبتت التجارب والدراسات أنه في الأعمار المبكرة يمكن مساعدة المتعلم على التخلص من مثل هذه العقبات والمشاكل.

4- قياس الجوانب الخاصة بالتحصيل الدراسي: يمكن قياس هذه الجوانب عن طريق الاختبارات المدرسية التحريرية والمقالية والاختبارات الموضوعية، والملاحظة المباشرة لمهارات التحصيل كالاختبارات الشفوية والاختبارات العلمية وغيرها من المقاييس التي تقيس هذه الجوانب لدى المتعلم [21].

فمن الممكن التعامل بنجاح مع الفروق الفردية والقدرات العقلية، وبصفة خاصة من خلال مؤشراتها السلوكية التي تظهر من خلال التفوق أو الضعف عند المتعلم فيجب على المعلم:

أولا: أن يراعي لغة المتعلمين الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا.

ثانيا: عليه ألا يدخل عنصر انخفاض المستوى اللغوي عند المتعلم إلى مجال الحكم عليه في المجالات الأخرى.

ثالثا: يجب على المعلم إدخال نوع من أنواع حصص التقوية اللغوية لهؤلاء المتعلمين في اللغة بصفة خاصة مع تقديم عدد من التدريبات اللغوية المناسبة لجميع متعلمي الطبقات الاجتماعية المنخفضة.

رابعا: يجب العمل على توفير عدد من المواقف اللغوية التي يتم من خلالها التعرف على الصعوبات والمعوقات اللغوية والعمل على تذليل الصعوبات والتخلص منها[22].

بهذه الخطوات يستطيع المعلم أن يخفف من الفروق الفردية بين المتعلمين.

6- على المعلم في رأي ابن خلدون أن يتدرج في عرض مواده شيئا فشيئا ولا ينتقل إلى مسألة دون إفهام الأولى ويبتعد عن التعقيد ويلتزم الانتقال من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب وهكذا، والانطلاق من حاجات المتعلمين ورغباتهم فالمحاورة والمناظرة والمناقشة في المسائل العلمية تمكن المتعلم من فهمها وتحصيلها على

الوجه الأمثل ويدفع المعلم إلى فتح وتوسعة مجالها أكثر، فتكون المادة أمكن وأغزر وهذا الأمر بيد المعلم قبل المتعلم.

بعد هذا العرض البسيط لفرع من فروع شجرة التربوية عند العلامة الكبير ابن خلدون نلاحظ الحقائق والقواعد والأسس التربوية التي توصل إليها والتي تقرها وتؤكد عليها اللسانيات التربوية الحديثة. هذا إن دل على شيء، إنما يدل على سعة علم وخبرة هذا الرجل وحذقه في صناعاته التي تفنن وتميز في عرضها وبسطها.

ملاحظة اصطلاحية: استعمل ابن خلدون مصطلح "الصناعة" في كتابه من بدايته إلى نهايته وهو مصطلح يبدو من التقنية والميكانيكية بمكان في عصرنا الحالي، وإن عدنا إلى أصله اللغوي فهو: "الصنع إجادة الفعل، فكل صنع فعل وليس كل فعل صنعا، ولا ينسب إلى الحيوانات والجمادات كما ينسب إليها الفعل، قال تعالى "صنع الله الذي أتقن كل شيء" وقوله "إنهم يحسنون صنعا". وهو اللفظ المناسب في كل موضع استعمله فيه ابن خلدون كقوله: تعليم العلم من جملة الصنائع وصناعة الفلاحة وصناعة البناء، وصناعة الحياكة، وصناعة التوليد وغيره ذلك بمعنى معرفة إتقانها وإجادتها على أفضل الوجوه. جعلنا الله وإياكم ممن ينجزون أعمالهم ويتقنون صنعها، والسلام عليكم ورحمة الله و بركاته.

الهوامش:

1- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 2005، طبعة جديدة منقحة، ص401 وما بعدها.

2- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، ص 469.

3- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، ص 469.

4- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق درويش الجويدي، ص617.

5- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، ص 613.

6- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، ص609.

7- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، ص642.

8 - علم النفس الفارق: هو علم يلجأ إلى القياس الإحصائي لتحديد مستوى الفرد أو موقعه بالنسبة لغيره من ا لأفراد.

9 – أحمد صالح وآخرون، علم النفس التعليمي، ط1، مصر، 2002، مركز الأسكندرية للكتاب ص17.

10 – وناس خيري، عبد الحميد بوصنويرة، التربية وعلم النفس، ص94.

11 – أحمد صالح، علم النفس التعليمي، ص16.

12 – المرجع السابق، ص100.

13 – حسن عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، ط1، مصر، 1999، المكتب العربي الحديث، ص93.

14 – مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، دروس التربية وعلم النفس، ص270.

15 – نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، ط3، مصر:1995، المكتبة الأكاديمية، ص66.

16 – نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، ص66.

17 – المرجع نفسه، ص27.

18 – المرجع نفسه، ص27.

19 – عبد القادر بن محمد، دروس التربية وعلم النفس، ص301.

20 – عبد القادر بن محمد، دروس التربية وعلم النفس، ص301.

21 – وناس خيري، عبد الحميد بوصنويرة، التربية وعلم النفس، ص101.

22 – علي السيد سليمان، مبادئ ومهارات التدريب الفعال، ص121، 122.

المحور الثاني:

الممارسات اللغوية المؤثرة في العملية التعليمية

الواقع اللّغوي في دور الحضانة

أ. سوهيلة دريوش
جامعة مولود معمري– تيزي وزو

بسم الله الرحمن الرحيم

أولا الحمد الله تعالى الذي بنعمته تتم الصالحات، أفتتح هذه المداخلة بتوجيه الشكر الوفير لمخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر على منحه لي شرف المشاركة في هذا الملتقى، الذي نسأل الله تعالى أن يجعله مباركا، ولاسيّما أنّه تزامن مع أول محرم رأس السنة الهجرية، وإنّه لفاتحة خير للجامعة والمخبر، وللأمة الإسلامية قاطبة، عسى أن تكون كل أيام هذه السنة وما يليها علما وعملا. والشكر موصول لكل من شارك في هذا الملتقى إشرافا وتنظيما وتحضيرا، كما أتوجه بعظيم الامتنان إلى كل من ساعدني في هذا البحث، أخص بالذكر: مديرة روضة لينا ببوخالفة التي كانت في غاية اللطف، وكذا أشكر مديرة روضة ثلا بوسط المدينة التي عرضت عليّ خدماتها، والتي سمحت لي بحضور بعض الحصص مع الأطفال والحديث معهم وكذا مع المربيات، وأشكر جميع الرياض التي استقبلتني وساهمت في إثراء هذه الدراسة وأشكر كذلك مديرة المدرسة القرآنية بذراع بن خدة على حسن استقبالها لي وتواضعها وكذا على مرافقتها لي إلى أقسام المدرسة أثناء عملية التصوير، كما قدّمت لي توضيحات كثيرة عن الطرائق المعتمدة عندهم لتعليم اللغة العربية وسر تجاوب الأطفال مع هذه اللغة العزيزة علينا. وأشكر الأستاذ الدكتور صالح بلعيد على حسن تعاونه، حيث زودني بوثيقة رسمية سهلت لي العمل الميداني، وأشكر مديرية النشاط الاجتماعي على حسن الاستقبال والمساعدة كما أشكر الأختين جيجيقة أومليل ونصيرة زاوي اللتين ساعدتاني في الأمور التقنية وأشكر كل من ساعدني خلال هذه الدراسة.

مقدمة: تعتبر دراسة الممارسات اللّغوية عند الطفل الجزائري في العملية التعليمية، من بين المواضيع التي تستدعي منا البحث والاهتمام، فقد لاحظت أنّ معظم الدراسات انصب اهتمامها على اللّغة عند الكبار، بكل أشكالها وإشكالاتها وعليه فقد رأيت أنّ البداية يجب أن تكون مع الطفل في المراحل الأولى من اكتسابه للغة "إنّ دراسة لغة الطفل من الدراسات اللغوية الهامة، التي ينبغي أن يوليها علماؤنا اهتماما كبيرا، فالنّظام اللّغوي عند الطفل، ابتداء بأصواته ومرورا بأبنيته ومفرداته ووصولا إلى تراكيبه وانتهاء بدلالاته، هذا النظام لا يقل أهمية عن النظام اللغوي عند الكبار

الراشدين" [1] فيجب علينا باعتبارنا باحثين لغويين الاهتمام بهذه الفئة، التي هي ركيزة المجتمع، وأعتقد أنّه إذا أردنا إصلاحا فالأولى بنا الانطلاق من البدايات الأولى، لأنّ ما نعانيه من إشكالات لغوية تعليمية في وطننا في المراحل التعليمية المتقدمة من مدرسة ومتوسطة، وثانوية، وجامعة، كلها ترجع إلى المكتسبات الأولى فكرا وسلوكا فما يتعلمه الطفل يبقى راسخا سواء أكان خطأ أم صوابا، فالطفل يأخذ كل ما يسمع ويرى، وهو عاجز عن غربلة ما يحيط به، وعليه فالمسؤولية تقع علينا بالدرجة الأولى أولياء وباحثين، ومسؤوليين.

فيما يلاحظ أنّ هذه الفئة قد حظيت باهتمام علماء النفس بدرجة كبيرة فوضعوا نظريات تعمل على فهم شخصية الطفل والعوامل المساعدة على تلقينه كل أصناف العلوم، بمراعاة قدراته وحاجاته، كما بينوا أنّ الطفل بحاجة إلى عناصر كثيرة لينشأ نشأة سليمة، وقد نغفل عن بعضها عندما نحاول سحب بعض مقومات هذا الطفل؛ دون أن نشعر بأنّنا نحدث خللا كبيرا في شخصيته، وقد انتبه اللغويون مؤخرا إلى أهمية هذه المرحلة، بظهور علم اللّغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي حيث ترتبط اللّغة بالمتكلم ومحيطه، وهذا يعني أنّ اللغة لا يمكن أن تفصل عن المجتمع الذي يعد الأطفال البذور الأولى له، وعليه سيكون الحديث في هذا السّياق عن الواقع اللّغوي في الروضة. أما دواعي اختيار هذا الموضوع فلأهمية دور الحضانة في تكوين شخصية الطفل علما أنّه يقضي معظم أوقاته بها، كما أنّ ما يتعلمه الطفل في هذه المرحلة يحفر حفرا، سواء أتعلق الأمر بالعادات اللّغوية، أم السلوكات، ومن الروضة ترسخ مبادئ الطفل وهويته. "هناك خطر تربوي ناتج عن تسطيح الثقافة وانخفاض المحصلة اللغوية، ... ناهيك عن القصور اللغوي للطفل العربي، وتبدو خطورة هذا الوضع باعتبار أنّ فترة ما قبل المدرسة من أهم فترات الحياة... كل ما سبق يشكل روافد متنوعة تتجمع معا لتشكل دعوة إلى دراسة علمية تكشف عن طبيعة الممارسات اللغوية التي تقدم لطفل الرياض، ولمعرفة مدى إسهاماتها في تحقيق تهيئة لغوية سليمة لهذا الطفل لتحسينها وتطويرها"[2] وهذا ما يجعلنا نتساءل عن الأهداف اللغوية للروضة، وأهم الاستعمالات اللغوية ومدى سلامتها، لاسيّما إذا علمنا أنّها المحضن الأساس الذي يتعرف من خلاله الطفل على ذاته ومحيطه الخارجي.

أولا: الإطار العام لإشكالية الدراسة:

1/ إشكالية الدراسة: انطلاقا من إشكالية الملتقى المتمثلة في الممارسات اللغوية التعليمية التّعلمية في الجزائر، تتناول هذه الدراسة الواقع اللغوي في دور الحضانة (رياض الأطفال)، وتتمحور الإشكالية الكبرى للبحث حول الممارسات اللغوية على مستوى هذه الدور، ومدى سلامتها؟ وتتفرع بعض الأسئلة عنها.

1/ ما هي الأهداف المرجوة في الروضة على المستوى اللغوي التّعليمي التّعلمي؟

2/ ما هي أهم الممارسات اللغوية في العملية التعليمية؟

3/ ما هي أهم الممارسات اللغوية في العملية التواصلية؟

4/ ما هي اللغة الأكثر استعمالا في الروضة؟

5/ هل يمكن التحكم في مجرى هذه الممارسات وتوجيهها وفق أهداف محددة مسبقا؟

2/ فرضيات الدراسة:

1/ تتمثل الأهداف في تحكم الطفل في لغته الأم واللغة العربية واللغة الفرنسية وتواصل الطفل مع أقرانه (والمحيط بسهولة).

2/ تستعمل اللغة العربية واللغة الفرنسية في العملية التعليمية

3/ يتواصل الأطفال في الروضة باللغة الأم.

4/ تعتبر اللغة الأم الأكثر استعمالا في الروضة.

5/ يمكن التحكم في هذه الممارسات وفق أهداف مسبقة.

3/ أهمية الدّراسة وأهدافها: تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها تقترب من الميدان لتعكس عن كثب الواقع اللغوي، كما هو عليه في بعض روضاتنا، بتسليط الضوء على بعض دور الحضانة بمنطقة تيزي وزو، وقد يستهين بعضنا بهذا الموضوع إلاّ أنّه - في الحقيقة - يكشف عن واقع خطير ومؤسف وما يزيد من خطورته في اعتقادي هو الغفلة التي نعيشها في ظل هذا الواقع، (أو ما أسميه باللاوعي الجماعي) فكلنا يشاهد ما يحدث بل ويعيشه، إلاّ أنّنا تقبلناه بكل عيوبه، ورحنا نبرر لأنفسنا بشتى المبررات وكأنّها مسرحية وجدنا أنفسنا نؤدي فيها أدوارا أساسية لا نعلم كيف دخلنا إليها، ولكنّنا نحاول إقناع أنفسنا بهذا الدور ما دام الواقع يفرض ذلك، ولكن

أيّ واقع؟ ربما هو لغز ينتظر الحل، ما هو هذا الواقع الذي أتحدث عنه؟، وأين الخلل فيه؟ وما هي المبررات؟...أسئلة كثيرة ربما محيرة وهذا ما ستكشف عنه هذه الدراسة، أو على الأقل سنحاول من خلالها مشاهدة الواقع كما هو، ونواجهه بكل موضوعية، فنتقبل ما يجب تقبله، ونغيّر ما يجب تغييره، وهذا لا يكون إلاّ إذا اعترفنا جميعا بمكمن الخطر، وأعتقد أنّ مصلحة أطفالنا ومستقبلهم، أهم من كل المصالح مهما كان نوعها.

لا تتعدى أهداف هذه الدراسة مجرد التعريف بالواقع وتشخيصه وتحليله وفق المعطيات التي يمليها علينا، وكذا لفت أنظار الباحثين والمسؤوليين إلى هذه المرحلة الهامة التي يمر بها الأطفال والتأكيد على أهمية استغلال كل الوسائل لتحبيب اللغة الأم واللغة العربية الفصحى إلى أطفالنا، فما نغرسه فيهم اليوم هو نفسه ما ستجنيه غدا، وقد قال بعضهم إنّ اللغة العربية صعبة والأطفال لا يتقبلونها ولا يتفاعلون معها ولكن هل يعقل هذا؟!! ... لن أذكر الدراسات السابقة ولا الأجداد، ولكن بكل بساطة سأذكر مثالا واقعيا عشته بنفسي أثناء هذه الدراسة، هم أطفال من نفس سن أطفال الروضة، في المدرسة القرآنية بذراع بن خدة، كنت هناك أحضر الحصص التعليمية باللغة العربية شدّ انتباهي فصاحة أطفالهم وتفاعلهم مع المربيات، بمجرد أن تسأل يقبل الأطفال بشكل لافت للنظر، ... والمجال لا يسمح بالتفاصيل، وهنا أقول: حان الأوان لنعلم وندرك أنّ الخلل ليس في اللغة العربية وليس في أطفالنا، ولكنه فينا نحن الكبار، فطالما نحن نؤدي أدوارا لسنا راضين عنها، بكل رضوخ واستكانة فلن ننتظر غيرنا لتغيير هذه النصوص، لابدّ من استشعار الخلل الموجود في نصوص هذه المسرحية وعندها فقط قد نتحدث عن إمكانية إيجاد الحلول، أن نرى الواقع كما هو فالمشكلة الحقيقية أنّ معظمنا لا يدرك أنّنا نعاني من مشكلة، فكيف تحدثهم عن حلول، وأين المشكل؟ ... وهذا من أهداف هذه الدراسة، أي الوعي بخطورة الوضع اللغوي برياض أطفالنا.

4/ منهجية البحث: [3]

4- 1- منهج البحث: تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقتضي الوصف والتّحليل، بالاستعانة ببعض آليات الإحصاء المتمثلة في النسب المئوية.

4- 2- عينة البحث وكيفية اختيارها: تمّ اختيار الروضات بطريقة عشوائية في منطقة تيزي وزو، بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وعددها 18 روضة امتنعت روضتان وتم التعامل مع 16 روضة، من مجموع 43 روضة على مستوى المنطقة، أي بنسبة 37,20% (وقد حرصت على أن تكون موزعة على سائر منطقة تيزي وزو، (من وسط المدينة والمدينة الجديدة، والمدينة العليا، ومنطقة بوخالفة)، وتم التنقل إلى المدرسة القرآنية التحضيرية بمسجد التقوى بذراع بن خدة، وهي تجربة جديدة بالمنطقة، حققت نجاحا كبيرا في تعليم اللغة العربية للأطفال وتحبيبها إليهم أرجو الاستفادة منها.

يتراوح سن أطفال هذه الرياض من سنتين إلى خمس سنوات، وبعضها إلى ست سنوات أما أطفال الروضة فيبدو أنهم من مناطق مختلفة، معظمهم من المدينة، وأحيانا يأتون من البلديات والدوائر المجاورة، فيما يأتي بعض الأطفال من خارج الولاية مثل بومرداس، وهذا نظرا لعمل الآباء بالمدينة. وكانت بداية الدراسة منذ أواخر شهر سبتمبر سنة 2010م.

4- 3- أدوات البحث:

1/ **الاستبيان**: (باللغة العربية واللغة الفرنسية)، تمّ توزيعه على مديرات الروضات وبعض المربيات.

2/ **المقابلة**: مع مديرات بعض دور الحضانة وبعض المربيات.

3/ **الملاحظة**: بالمشاركة خلال الزيارات إلى الأقسام (مع الأطفال).

4/ **تصوير:** بعض مشاهد العملية التعليمية، والحصول على قرص مضغوط لحفلة نهاية السنة قدمته لي مديرة روضة لينا ببوخالفة، - التي أشكرها جزيل الشكر على تعاونها- ، وهو عبارة عن نشاطات يقوم بها أطفال الروضة يمثل مختلف الممارسات اللغوية.

4- 4- صعوبات البحث: لا يمكن القيام ببحث ميداني دون صعوبات كون الباحث مرتبط بما يجود به الواقع من معطيات، وكما نعلم فلدور الحضانة برنامج محدد والتزامات كثيرة ولاسيّما في بداية السنة الدراسية وعليه فقد قوبلت بالرفض المطلق من قبل مديرتين (نوع من التخوف هناك من اعتبر الخوض في اللغة المستعملة من

الأمور السياسية التي يستحسن الابتعاد عنها)، فيما تأجلت المواعيد كثيرا في روضات أخرى حسب الوقت الذي تختاره، وكان عليّ التنقل بين مناطق متباعدة نسبيا في اليوم الواحد صعوبة ضبط بعض المعطيات وتعميمها كونها نسبية تختلف من روضة إلى أخرى ومن طفل إلى آخر، إذ يتطلب ذلك وقتا أكبر لدراسة العوامل المؤثرة في طبيعة الممارسات اللغوية بدقة وموضوعية، وإطار هذه الدراسة لا يسمح بذلك.

4- 5- حدود الدراسة: يعتبر هذا البحث مجرد دراسة استطلاعية، إذ يتطلب هذا النوع من البحوث وقتا وإمكانيات أكبر، وتنطبق نتائجه على عينة الدراسة فحسب.

مدخل:

1/ تعريف دور الحضانة: يمكننا الولوج إلى مفهوم هذه المؤسسة التربوية، من خلال التسمية التي أطلقت عليها، فالدار هي المكان الذي يأوي إليه الإنسان ويحتمي فيه، أما الحضانة فهي "من الحضن، يقال حضن الطائر بيضه من باب نصر ودخل إذا ضمّه إلى نفسه تحت جناحه، وحضنت المرأة ولدها حضانة"(4)، وهو ما قد يعبر عن احتضان الروضة أو هذا النوع من الدور للطفل، كما قد يفهم أنّها تقوم بدور الأم خلال مدة احتضانها له، وذلك تحت رعاية المربيات. ويمكن تعريف دور الحضانة "بأنّها تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية التي يلحق بها الأطفال في سنوات الحضانة أي في السنوات الست الأولى من عمرهم ليحظوا بقدر من الرعاية والتربية الحضانية الصالحة، وقد تسمى هذه الدور مدار حضانة، أو بيوت أطفال، أو رياض أطفال"(5) يتبين من خلال هذا التعريف أنّ الروضة بمثابة البيت للطفل، نظرا لقضائه معظم أوقاته فيها.

2/ نشأتها وانتشارها: لقد كانت الأم أو الأسرة الكبيرة فيما مضى، المسؤولة عن رعاية الطفل وتعليمه إلى غاية دخوله إلى المدرسة، (أي سن السادسة في بعض البلدان وما دونها في مناطق أخرى)، ولكن بدخول المرأة إلى عالم الشغل خارج البيت ظهرت الحاجة إلى أماكن تقوم بدور الأم، "كان الإيطالي كومنيوس cominyos الذي عاش في أواخر القرن 16 أول من فكر في تأسيس رياض الأطفال ثم أنشأ رجل الدين الفرنسي Oberlin القرن (18- 19)، رياضا للأطفال أسماها مدارس

الأمهات،أو مدارس الضيافة، وبتفجر الثورة الصناعية في أوربا، وما ترتب عن ذلك من التحاق الأمهات بالمصانع، قام فروبل (Fröbel) بتطوير فكرة رياض الأطفال فجعلت من الطفل محورا للعملية التربوية، ثم تواصلت جهود مكثفة لتطوير أداء رياض الأطفال، قام بها مجموعة من الباحثين العالميين أذكر منهم: مونتان وروسو، وبياجيه، وديكرولي، منتسوري". (6) يتضح لنا أنّ نشأة هذه الدور كان عند في البلدان الغربية، أما في الوطن العربي فلم تظهر إلاّ مؤخرا، إذ كانت الرعاية على مستوى البيوت في البداية، إلاّ أنّها عرفت انتشارا واسعا في الآونة الأخيرة، حتى أصبحت تنافس الأسرة في أدوارها. "ولقد كانت مسألة ظهور دور الحضانة وانتشارها من المسائل الأساسية التي عني بها مكتب العمل الدولي فجعلها هدف استقصاءات قومية في كثير من الدول الأعضاء بنية التعرف على ما تيسره من رعاية للأطفال في سنوات الحضانة، وقد نشرت في عام 1951م نتائج استقصاء يكاد يكون شاملا تبين منها أنّ دور الحضانة نمت نموا سريعا في كثير من الدول أثناء الحرب الثانية وبعدها وبخاصة في أستراليا وكندا وبريطانيا وبلجيكا وبلغاريا وتشيكوسلوفاكيا والدانمرك، وفرنسا والمكسيك وبولنده". (7)

أما على مستوى الجزائر فقد انتشرت بشكل كبير، ففيما كانت مقتصرة على العاملات انتقلت إلى الماكثات في البيوت، "تشهد رياض الأطفال ببلادنا انتشارا واسعا بالموازاة مع ضرورة ولوج المرأة لسوق العمل لمساندة الزوج في تأمين الاحتياجات اليومية للحياة، وهو ما استدعى توفير رعاية للأطفال من سن الرضاعة إلى غاية سن السادسة، فبقيت مسألة إيجاد مكان يليق بالأطفال مشكلا يؤرق العديد من الأولياء غير أنّ هذا المشكل تحول من أزمة نقص في عدد هذه الهياكل في السنوات الماضية إلى مشكل نوعية وتأطير وصقل قدرات الطفل في هذه المرحلة باعتباره صفحة بيضاء تحفظ ما يكتب عليه" 500 روضة أطفال منتشرة عبر التراب الوطني و236 بالجزائر العاصمة، 11541 مقعدا، هي قدرة الاستقبال الإجمالية لهذه الرياض، 800 شخص يقومون بتأطير الأطفال بداية من سن 03 أشهر إلى5,5 سنوات" (8)، وقد قمت بالتنقل إلى مديرية النشاط الاجتماعي لولاية تيزي وزو، حيث حصلت على بعض المعطيات المتعلقة بدور الحضانة على مستوى منطقة تيزي وزو.

جدول يمثل تاريخ نشأة وانتشار الروضة في منطقة تيزي وزو[9]

السنة	عدد الروضات
2000	01
2001	01
2002	/
2003	01
2004	01
2005	05
2006	05
2007	06
2008	09
2009	02
2010	12

يصل العدد الإجمالي لروضات المنطقة إلى 43 روضة معتمدة، يظهر من خلال هذا الجدول أنّ العدد يعرف تزايدا من سنة إلى أخرى. فيما ظهرت بعض الرياض في التسعينات، لكنها ليست معتمدة.

3/ أهميتها ودورها: لقد عرفنا أنّ دور الحضانة انتشرت بسرعة مذهلة، بين جميع الفئات الاجتماعية، بعدما كانت حكرا على طبقة الأغنياء، والعاملين، إذ كثيرا ما نجد في هذه الدور أطفالا لأمهات ماكثات في البيوت وهذا ما ينبئنا عن الأهمية الكبيرة التي اكتسبتها رياض الأطفال، حيث أصبحت معظم شرائح المجتمع تستفيد من هذه الدور، لما لها تأثير في تنمية قدرات الطفل الفردية والاجتماعية، " تظهر تنشئة دور الحضانة للأطفال التنشئة الاجتماعية المتكاملة، بكل وضوح من حيث ارتباط هذه الدور بالمجتمع ... وعلاقة دور الحضانة بالنّظام التعليمي .. .وينظران إليها على أنها قاعدة وطيدة يرسى عليها التعليم الأولي أو الابتدائي وعلى هذا الأساس صار المعنيون بشؤون التربية والتعليم يولون المحتوى المعرفي فيها أهمية كبيرة، وبذلك تمهد دور الحضانة للمرحلة الابتدائية، وتجعل سير الطفل فيها ميسرا، وهذا يفسر السبب الذي يدفع الشعب إلى الضغط على دور الحضانة لأطفال ما قبل المدرسة لتكون مدارس تهتم إلى جانب التربية واللعب بالتعليم أيضا"[10] أعتقد أنّ هذه الأهمية التي

تحظى بها دور الحضانة تزيد من شدة مسؤوليتها، لتكون في مستوى الآمال المناطة بها، حيث أصبحت تنافس دور الأسرة فأصبح الآباء يعتمدون عليها –تقريبا- في كل ما يتعلق بأبنائهم سواء أتعلق الأمر بالجانب التعليمي (اللغوي والمعرفي) أم الأخلاقي.

ثانيا: عرض للواقع اللّغوي في بعض دور الحضانة بتيزي وزو: بما أنّنا نتحدث عن الواقع اللغوي للروضة بمنطقة تيزي وزو، أرى أنّه يحسن بي التعريف بالمنطقة وواقعها اللغوي، قبل الشروع في تحليل الاستبيانات، وذلك للاستئناس بهذه المعطيات.

1/ التعريف بمنطقة تيزي وزو وواقعها اللغوي: تعتبر ولاية تيزي وزو من بين أحدث ولايات الجزائر التي يصل عددها إلى 48 ولاية. وتقع هذه الولاية شرق الجزائر العاصمة بحيث لا يبعد مقر الولاية عن الجزائر سوى بحوالي 105 كلم. وتنقسم الولاية إداريا إلى 21 دائرة و67 بلدية. ويغلب الطابعين الفلاحي والتجاري على نشاطها علما وأن مواطنيها ذوي الأصول البربرية يجلبون قوت عيشهم على العموم عن طريق النزوح الريفي نحو المدن والهجرة إلى الخارج. ويعيش السكان في المناطق الريفية على شكل قرى يصل عددها أكثر من 1400 قرية. وتعتبر تيزي وزو أكبر منطقة يستقر فيها القبائل لذلك فهي تدعى منطقة القبائل الكبرى حيث أن اللغة التي يتكلم بها السكان هي اللغة الأمازيغية والتي تتكون من اللهجات التالية: (القبائلية، الشاوية المزابية والترقية...)، أصل التسمية اسم تيزي وزو مقسم إلى قسمين وهما = تيزي وهي الهضبة بالأمازيغية أما أزو فهو نبات ذو أزهار بلون أصفر. [11]وتعتبر مدينة تيزي وزو منطقة داخلية تحيط بها الدوائر والبلديات المجاورة، وهذا ما يساهم في التنوع اللغوي والثقافي للمنطقة.

نجد بالإضافة إلى اللغة القبائلية اللغة العربية الدارجة، واللغة الفرنسية وتختلف درجة استعمال هذه اللغات من فئة إلى أخرى، ففي دراسة قامت بها الأستاذة حياة خليفاتي من جامعة تيزي وزو عنواها "التهجين في الجزائر.. تيزي وزو نموذجا" حيث أخذت المدينة العليا بتيزي وزو عينة للدراسة وذلك باعتمادها على مدونة منطوقة لأفراد تلك المنطقة دون تمييز، وتوصلت إلى أن التعددية اللغوية ساهمت بشكل كبير في تشكيل جماعة لغوية تتكلم هجينا لغويا وأن الفئة المتعلمة تفضل استعمال الفرنسية أكثر من غيرها، وأن القبائلية تلاشت وبشكل كبير في هذه المنطقة، رغم

وجودها في وسط قبائلي، واستخلصت أن الفئة الأكثر استعمالا للغات الثلاث (عربية، قبائلية وفرنسية) هي فئة الشباب والأطفال أو من سمتهم بالجيل الثالث"[12].
بعدما تعرفنا على الموقع الجغرافي للمنطقة والواقع اللغوي لها، سننتقل إلى تحليل الاستبيانات التي تهدف إلى التعرف على أهم الاستعمالات اللغوية في الروضة ومدى سلامتها.

تتمركز معظم الروضات في المناطق المكتظة سكنيا، و نجد عادة في المنطقة الواحدة أكثر من روضة واحدة قد تصل إلى ثلاث روضات، وبالنسبة للتسمية لاحظت أنّ معظم التسميات باللّغة الفرنسية. وجدت أربع روضات فحسب اختارت أسماءها باللغة القبائلية، وبالعربية. (مع ملاحظة أنّ الكتابة باللغة الفرنسية مطلقا).

استفدت من الاستبيانات بطرائق مختلفة، إذ تمت على شكل مقابلات مع بعض المديرات والمربيات، وفي أحيان أخرى تمّ إيداعها لدى المعنيات بالأمر واختلفت مدة استرجاعها من روضة إلى أخرى، حيث استغرقت من يوم إلى خمسة عشر يوما. وقد تناول الاستبيان أسئلة تخص واقع اللّغة داخل الروضة، وتنوعت الأسئلة بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، وفيما يلي أهم النتائج المتوصل إليها:

2/ عرض النتائج وتحليلها:

<u>السؤال الأول</u>: ما هي الأهداف المرجوة في الروضة على المستوى اللغوي؟

الإجابة	النسبة
التواصل	%37,5
التركيز على تعليم اللغة الفرنسية	% 37,5
الإشارة إلى اللغة العربية	% 12,5
الإشارة إلى اللّغة القبائلية (اللّغة الأم)	% 06,25
ضرورة التحكم في اللّغات الثلاث	% 06,25

نلاحظ باستقراء هذه النتائج، أنّ هدف الروضات الرئيس على المستوى اللغوي يتمثل في تمكين الطفل من التواصل بشكل عام، وكذا التحكم في اللغة الفرنسية بنسبة 37,5% لكل منهما فيما تهدف إلى تعليم اللغة العربية بنسبة 12,5 %، كما

أشير إلى ضرورة توعية الطفل بأهمية اللّغة الأم، والتحكم في اللّغات الثلاث، بنسبة 06,25 % لكل منهما، وهذا يعني أنّ الاهتمام منصب بدرجة كبيرة على التواصل باللغة الفرنسية، وبالاستعانة ببعض المقابلات التي أجريت نجد أنّ اللغة الفرنسية من أولويات معظم رياض الأطفال، لتأتي اللغة العربية للمقبلين على الدخول المدرسي والقلة القليلة أشارت إلى اللغة الأم وضرورة ربط الطفل بها، وقد تؤدي بنا هذه النتائج إلى استشعار خطر يحدق بأبنائنا وبوطننا، إذ ينشأ الطفل على حب وتقدير لغة أجنبية وفي بعض الأحيان يتنكر للغته الأم، فهل ننتظر من طفل تلقى هذه الأفكار أن يحب وطنه ويخدم لغته؟ لابدّ أننا نعيش نوعا من اللاوعي بحيث نلاحظ هذا الواقع ولكن لا نجرؤ على استنكاره، رغم إدراكنا لخطئه، فطفل اليوم هو رجل الغد، ولن ننتظر من طفل فقد هويته حماية وطنه ولا خدمته؛ علما أنّ المجلس الأعلى للتربية قد أولى لعنصر المواطنة أهمية كبيرة، "ونظرا للدور الكبير الذي يجب أن نوليه للمرحلة فينبغي الاهتمام بها ضمن معطياتنا الحضارية وثوابتنا ومتغيراتنا حيث تتشكل ثقافة الطفل متوافقة مع عصرنا ومتلائمة مع الآمال الموضوعة للمستقبل... ضمن المعطى الذي تبناه المجلس الأعلى للتربية وداخل عناصره الكبرى: المواطنة، العصرنة والتفتح على العالمية،..."[13]، فمن الأهداف التي يفترض أن نجدها في كل روضة تحقيق عنصر المواطنة عند الأطفال وذلك بربطهم باللغة الوطنية والرسمية، "ونتيجة لكثير من الدراسات اللغوية والتطبيقات الميدانية فقد تطورت أهداف رياض الأطفال الخاصة بالنمو اللغوي للطفل، وأخذت تولي اهتماما خاصا بتطوير قدرة الطفل اللغوية... وفي الإتحاد السوفيتي (السابق) تؤكد مناهج اللغة تطوير لغة طفل الروضة وذلك بتحقيق..أن يتقن الطفل لغة الأم لفظا وتكلما،... ولقد حددت الاتجاهات المعاصرة أهم مؤشرات أهداف الخبرات اللغوية في رياض الأطفال... أن يملك حصيلة لغوية كافية في اللغة الفصحى لمسميات محيطه"[14]، وهذا يعني ضرورة اهتمام الروضة باللغة الأم للطفل وكذا لغته الرسمية.

السؤال الثاني: على أي أساس يتم اختيار لغة التعليم والتواصل في الروضة؟ أ) طلب الآباء / ب) قانون الروضة/ ج) حسب متطلبات المجتمع.

الإجابة	النسبة
قانون الروضة	% 37,5
متطلبات المجتمع	% 31,25
الآباء والروضة والمجتمع	% 06,25
الآباء والمجتمع	% 12,5
الروضة والمجتمع	% 06,25
اللغة التي تتوفر فيها الوسائل	% 06,25

نستنتج من خلال هذه النّسب المئوية أنّ اللغة المعتمدة في التواصل والتعليم تتحكم فيها عوامل كثيرة أهمها القانون الذي تضعه الروضة بنسبة 37,5 %، يليه متطلبات المجتمع بنسبة 31,25 % ثم الآباء والمجتمع، والآباء والمجتمع والروضة بنسبة 06,25 % لكليهما، وقد أشارت إحدى المديرات إلى سبب غفلت عن ذكره في الخيارات المقدمة، وهو مدى توفر الوسائل والكتب، فبالنسبة إليها معظم الكتب والأغاني الموجهة للطفل متوفرة باللغة الفرنسية، وهذا سبب موضوعي يدعونا إلى التفكير بجدية لإيجاد الحلول المناسبة، "وأما الشكل من حيث الإخراج الفني والحجم ونوع الورق والرسم والصور والألوان والغلاف الجذاب فهو هام ويجب التركيز عليه"[15]، فلا بدّ من الاهتمام بكل ما يتعلق بالطفل.

السؤال الثالث: ما هي أهم الممارسات اللّغوية في الروضة؟ (اللغات المستعملة بالترتيب).

الإجابة	النسبة
اللغة القبائلية (اللّغة الأم) أولا	%50
اللغة الفرنسية أولا	%50
اللغة العربية في الرتبة الثانية	%25
اللغة العربية الثالثة	%18,75

يتّضح من خلال هذه النّسب أنّ اللغة القبائلية (اللّغة الأم)، واللّغة الفرنسية تحتل الصدارة بنسبة 50% لكل منهما، أما اللغة العربية فتأتي في المرتبة الثانية بنسبة 25% وفي المرتبة الثالثة بنسبة18,75%. يرى الأستاذ صالح بلعيد أنّ الاهتمام يجب أن

يكون باللغة الأم بالدرجة الأولى" وأقصد في هذا المقام باللغة البيئية (لغة المنشأ) أو ما يسمى باللغة الأم فأثر اللغة الأم في تعلم لغة الهدف بيّن، وخاصة عندما تكون اللغة الأم ليست من نفس فصيلة لغة الهدف" (16)، يفترض أن يكون التعبير عن الحاجات المختلفة للطفل بلغته الأم، ومن ثم اللغة الرسمية، وتدل هذه النسب على وجود خلل على مستوى الواقع اللغوي بالروضة.

<u>**السؤال الرابع:**</u> ما هي لغة التّعليم؟ من سنتين إلى ثلاث سنوات/ من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات/ من أربع إلى خمس سنوات/ من خمس سنوات إلى ست سنوات.

الإجابة	اللغة	النسبة
من سنتين إلى ثلاث سنوات	الفرنسية	% 75
	الفرنسية + اللغة الأم	% 12,5 %
	اللّغة الأم	%6,25
	دون إجابة	%6,25
من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات	فرنسية	% 56,25 %
	فرنسية + اللغة الأم	% 37,5 %
	دون إجابة	% 06,25
من أربع سنوات إلى خمس سنوات	فرنسية + عربية	%81,25
	فرنسية + انجليزية	% 06,25
	فرنسية	% 06,25
	دون إجابة	% 06,25
من خمس سنوات إلى ست سنوات	التركيز على العربية+ الفرنسية	

تغلب اللغة الفرنسية في عملية التعليم في المرحلة الأولى بنسبة 75 ٪ وتنقص هذه النسبة في المرحلة الموالية إلى 56,25 %، وتلحق اللغة العربية باللغة الفرنسية، من أربع سنوات إلى خمس سنوات، وذلك بنسبة 81,25٪، أما من خمس سنوات فما فوق فإنّ التّركيز يكون على اللّغة العربية وذلك تحضيرا للدخول المدرسي، نلاحظ أنّ النسبة المئوية للغة العربية ترتفع وهذا ما يجب أن تكون عليه خلال كل المراحل التعليمية

وهنا أود الإشارة إلى أنّ هذا الوضع يضر أكثر مما ينفع، **"لقد دلّت بعض الدراسات على أنّ إتقان الفرد للغته الأولى يسهل عليه تعلم اللغة الثانية، لأنّه يكتسب خبرة في تعلّم اللغة بشكل عام، ولقد تبيّن أنّ الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء، ويضعفون في اللغتين معا وبهذا فإنّ تعليم اللغة الثانية بعد إتقان اللغة الأولى قرار في صالح اللغتين في آن واحد**"[17]، وعليه فمن الضروري إعادة النظر في المخططات اللغوية على مستوى رياض الأطفال، تقرّ الدراسات المعاصرة بأنّ كل الشعوب التي اعتصمت بحبل التشيع للغتها أفلحت في تخطيطاتها اللّغوية، وبفضل ذلك طفق الفكر فيها ينزع نحو إنتاج مفاهيم...تؤسس لتحقيق التنمية الشاملة...إنّ التخطيط اللغوي يعني تمكين العربية من حقها... وتعميمها في مظاهر الحياة العملية لتصبح لغة التعليم والبحث العلمي وعلى الجزائر أن تتبنى سياسة الانفتاح على اللغات، بتشجيع تعليم لغوي متعدد". [18] وهنا أؤكد على الأهمية النفسية والاجتماعية لتعليم اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية للوطن، فقد يقع الطفل في حيرة، حين يسمع أنّه جزائري ولغة الجزائر الرسمية هي اللغة العربية، فيما يعيش واقعا لغويا مغايرا تماما في الروضة ونحن نعلم أنّ الطفل لا يتقبل التناقضات، وسيتفاعل مع واقعه الملموس الذي يفرض عليه اللغة الفرنسية؟ علما أنّ معظم رياض الأطفال التي زرتها تعتمد برامج فرنسية فالطفل الجزائري يعيش في فرنسا وهو في الجزائر؟ أظن أنّ الثمرة التي سنجنيها هي طفل دون هوية، وهذا الطفل سينشأ على مبادئ غريبة عنه...

السؤال الخامس: ما هي لغة التّواصل في الروضة؟

الإجابة	اللغة	النّسبة
من سنتين إلى ثلاث سنوات	فرنسية + لغة قبائلية (اللغة الأم)	% 43,75
	فرنسية	% 31,25
	قبائلية (اللغة الأم)	%18,75
	دون إجابة	%06,25
من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات	فرنسية	% 43,75
	فرنسية + اللغة الأم	٪ 50

	دون إجابة	%06,25
من أربع سنوات إلى ست سنوات	فرنسية + اللغة الأم	٪62,5
	فرنسية	% 31,25 %
	دون إجابة	%06,25

تتم عملية التواصل في الروضة باللغة الفرنسية بنسبة 31,25 %، في المرحلة الأولى، و 43,75 % في المرحلة الثانية، و31,25 % في المراحل اللاحقة، وتستعمل اللغة الفرنسية + اللغة القبائلية (اللغة الأم)، بنسبة 43,75 %، فرنسية + اللّغة الأم بنسبة 50 ٪. وهذا في المرحلة الثانية. أما الفئات الأخرى من أربع إلى ست سنوات فتستعمل اللغة الفرنسية + اللغة القبائلية (اللغة الأم) بنسبة ٪62,5، واللّغة الفرنسية بنسبة 31,25%. نلاحظ أنّ الروضة تركز بشكل كبير على تعليم اللغة الفرنسية في جميع نشاطاتها، ليقل هذا الأمر مع الأطفال المقبلين على المدرسة، وقد علمت من خلال بعض المقابلات أنّ اللغة العربية بدأت تعرف انتعاشا بعد فرضها من قبل وزارة التربية ولاسيما مع المشاكل التي يواجهها الأطفال مع اللغة العربية في المراحل التعليمية اللاحقة، وقد علمت أيضا أنّ بعض الآباء يستنكرون هذا الأمر، ويرفضون تعليم أبنائهم اللغة العربية، إلاّ أنّ معظم الأولياء الذين يخافون على مستقبل أبنائهم العلمي يطالبون في المراحل المتقدمة بالتركيز على اللغة العربية الفصحى، وقد يكون هذا الأمر ناتجا عن جهلنا بضوابط تعلم اللغات، "**...يمكن القول إنّه ليس من الصالح أن تدخل اللغة الأجنبية في التدريس كلغة مشاركة للغة الأم إلاّ بعد أن يتحقق للناشئة نوع من الكفاءة في اللغة الأخيرة، أي أن يتجاوز كل منهم فترات الضعف في هذه اللغة ويصبح متمكنا من فهم وإدراك أساسياتها ومستوعبا لنظامها ولديه ذخيرة من مفرداتها تمكنه من ممارسة التعبير بها أنى شاء، على ألاّ تكون مشاركة اللغة الأجنبية مما يستدعي هجران اللغة الأصلية أو انتزاع حقها في الاهتمام ونصيبها من الاستخدام لفترات طويلة**"[19].

السؤال السادس: هل يواجه الطفل صعوبة في التواصل وما نوعها؟

الإجابة	النسبة
عدم استيعاب اللغة الأم عند بعض الأطفال	%06,25
صعوبة استعمال اللغة الفرنسية للأطفال ذوي اللغة الأم العربية	%06,25
اضطرابات اللغة(الخلط بين نظام اللغات، تأتأة)	% 43,75
مشاكل مع اللغة العربية	%06,25
صعوبة الاندماج لغويا	%18,75

اختلفت الإجابات على السؤال من روضة إلى أخرى، إذ أشارت بنسبة 43,75 % إلى اضطرابات كثيرة في اللغة تختلف من روضة إلى أخرى ومن طفل إلى آخر كما أشارت نسبة 18,75%، إلى صعوبة اندماج الأطفال لغويا وهذا يفسره التّعدد اللغوي في الروضة، بحيث يأتي كل طفل بلغة محيطه، وبالتالي يحتاج إلى الوقت لاستيعاب جميع اللّغات، "يأتي الطفل محملا برصيد لغوي تشوبه لهجات ولكنات يجب على المربية أن تستحضرها، وهي تحاول إكسابه بعض المهارات اللغوية وصولا إلى فهم المصطلحات الجديدة والتلفظ بها بطريقة سليمة وصحيحة"[(20)]، لكن حسب ما صرحت به بعض المديرات والمربيات فإنّ جل الأطفال يخرجون في نهاية السنة وقد اندمجوا لغويا وتخلصوا من الصعوبات التي كانت تواجههم.

السؤال السابع: هل هناك اختلاف بين الأولاد والبنات من حيث الممارسات اللّغوية؟

الإجابة	النسبة
لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث	% 56,25
تفضيل البنات اللغة الفرنسية أكثر من الذكور	% 31,25
تعبر البنات أكثر من الذكور	% 12,5

أردت معرفة تأثير عامل الجنس من خلال هذا السؤال، من الإجابات، فيما أجابت نسبة 31,25 % أنّ البنات أكثر ميلا إلى اللغة الفرنسية، وهنّ أكثر تحكما في اللّغة والتواصل بنسبة 12,5 %، وقد أشارت الباحثة خولة طالب الإبراهيمي إلى

هذه النقطة، " أما النّساء اللواتي تكونّ باللغة العربية فينزعن إلى استخدام الفرنسية إن كنّ يحسنّها أكثر من زملائهن الذكور، فيما بينهن وفي المقامات التي يغلب فيها الناطقون المفرنسون"[21]، ولا أدري إلى أي مدى يمكن تعميم هذه الظاهرة، وقد أفسر الأمر بميل البنات إلى التباهي بهذه اللغة أكثر من الذكور، وقد اتّضح من خلال هذه الدراسة أنّ عامل الجنس لا يؤثر بنسبة 56,25 % من الإجابات وهي النسبة الغالبة.

السؤال الثامن: ما هي اللّغة المفضلة في الروضة؟

الإجابة	اللغة	النسبة
عند الأولياء	الفرنسية	%87,50
	اللغة الفرنسية+ اللغة الأم	% 12,5
عند الأطفال	اللّغة الفرنسية	% 56,25
	اللّغة الأم + الفرنسية	%25
	اللّغة الأم	% 12,5
	اللغات الثلاث	%06,25
عند المربيات	فرنسية+ اللغة الأم	% 37,5
	اللغة الأم	%06,25
	عربية + فرنسية	%06,25

كشفت الاستبيانات أنّ أولياء الأطفال يفضلون الفرنسية بنسبة 87,50 % وكذا عند الأطفال بنسبة 56,25%، أما اللغة الأم بنسبة 12,5٪، وكانت الإجابة بالنسبة إلى المربيات مزدوجة تربط بين اللغة الأم واللغة الفرنسية بنسبة 37,5 %، أما اللغة الأم فبنسبة 06,25%. يبدو أنّ اللغة الفرنسية تحتفظ بالرتبة الأولى لدى الأولياء والأطفال، وقد يفسر هذا الأمر بمكانتها في المنطقة "دخلت اللغة الفرنسية إلى الجزائر بدخول الاستعمار... أما بعد الاستقلال فقد منحت لها مكانة اللغة الأجنبية ومع ذلك تبقى كما يؤكده دوراري لغة رسمية ثانية لمكانتها الرفيعة في المشهد اللغوي الجزائري، فهي لغة النجاح والعصرنة، ولغة الترقية الاجتماعية، ولغة التفتح على العالم الغربي".[22] أقول ليس الخلل في الاهتمام باللغة الفرنسية، لأنّ التفتح على العالم من مقتضيات العصر، ولكن الخلل عندما تحل هذه اللغات الأجنبية محل لغاتنا

الوطنية والرسمية، بحيث يفتخر بعضنا باللغات الأجنبية ويتباهى بها، في حين يخجل بعضنا بلغته، وهذا يؤثر أيّما تأثير على شخصية الإنسان دون أن ينتبه إلى ذلك، فهو يلغي ذاته دون أن يشعر، ومما لاحظته أثناء زياراتي إلى دور الحضانة أنّها تخصص تقدم النشاطات اللغوية من أغاني وأناشيد ورسوم متحركة وغيرها باللغة الفرنسية علما أنّها مرفقة بكل المغريات التي يحبها الطفل من ألوان زاهية، وموسيقى راقصة وغيرها؛ أظن أنّ هذا قد يفسر ميل الأطفال إلى هذه اللغة فالطفل في هذه المرحلة يتأثر كثيرا بالمحيط وهنا يتم إدخال الطفل إلى عالم آخر غير عالمه وغير ثقافته.

السؤال التاسع: هل يكون التركيز على اللّغة أو على المعرفة؟

الإجابة	النّسبة
اللغة والمعرفة معا	%62,5
المعرفة	%18,75
اللغة	% 12,5
المعرفة لكن باللّغة الفرنسية	%06,25

تركز معظم الروضات على المعرفة واللغة معا بنسبة 62,5٪، فيما أشار بعضهم إلى ارتباط المعرفة باللغة الفرنسية بحيث يستوعب الطفل بهذه اللغة أكثر من استيعابه باللغة العربية، يبدو أنّ بعض المربيات والمديرات، - وذلك من خلال المقابلات التي أجريت معهن- لاحظن أنّ الأطفال يتفاعلون مع المعارف المقدمة لهم باللغة الفرنسية عكس اللغة العربية التي يجدون فيها صعوبات كثيرة، وقد تساءلت عن السبب وبعضهن قالت إنّ السبب يكمن في سهولة وجمال اللغة الفرنسية، فيما أشارت بعضهن إلى الوسائل الجذابة المتوفرة باللغة الفرنسية من رسوم متحركة وكتب وأغاني...علما أنّني من خلال حضور بعض الحصص التعليمية كانت لدي فرصة للاحتكاك مع الأطفال ووجدت إقبالا واهتماما باللغة العربية، أعتقد أنّ السبب يرجع إلى طريقة تقديم الدروس والزمن، كما أنّ النماذج الناجحة في اللغة العربية موجودة، ومنها المدرسة القرآنية لذراع بن خدة التي زرتها وقمت بتصوير بعض الحصص، وفعلا بهرت بما وجدته هناك، فالأطفال من الفئة العمرية نفسها، ولكنهم يتعلمون اللغة العربية وباللغة العربية ويتفاعلون مع المعلمات بشكل رائع. وأعتقد أنّ هذا يعني أنّ الخلل ليس

في اللغة العربية بقدر ما هو في أفكارنا ولاوعينا، وبالعودة إلى بعض الدراسات النفسية اللغوية نجد أنّ الطفل في هذه المرحلة مؤهل لاستيعاب اللغات أكثر منه المعرفة، "كشف علماء اللغة النفسيون (تشومسكي 1959- 1965) وغيره أنّ الطفل ولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأنّ هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا وتطبيق هذه القواعد ومن ثمّ إتقان لغتين أو ثلاث لغات في آن واحد، وكشف (لينبرغ) أنّ هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، وتتغير برمجة الدماغ تغييرا بيولوجيا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة"[23]، وعليه فمن الضروري الاستفادة من الدراسات المهتمة بالطفل.

السؤال العاشر: هل يهتم الأطفال بالنّشاطات اللغوية الشفوية؟

الإجابة	النسبة
نعم	% 87,50
حسب الطريقة والأطفال	% 12,5

يميل معظم الأطفال إلى النشاطات اللغوية الشفوية بنسبة 87,50٪، فيما قيل إنّ هذا يتوقف على الطريقة والمربية وكذا حسب الأطفال، بنسبة 12,5٪، لقد تعمدت الإشارة إلى هذه النقطة وإن كانت من البديهيات، حسب ما نعرفه عن طبيعة الطفل في هذه المرحلة، من حب الاستكشاف وكثرة الأسئلة. ولكن قد يحتاج بعض الأطفال إلى مساعدة ليندمجوا في العملية التعليمية والتعلمية لأسباب كثيرة قد تكون نفسية (خجل، توحد، ...)، وقد تكون عضوية.

وقد لاحظت أثناء حضور بعض الحصص مع الأطفال أنّ تفاعلهم اللغوي يختلف باختلاف المربيات وباختلاف الطريقة، كما أنهم يتفاعلون أكثر مع اللغة الفرنسية أما بالنسبة إلى اللغة العربية فقد لاحظت ركودا، وأثناء حصة اللغة العربية اغتنمت فرصة انشغال المربية، توجهت إلى السبورة وسألت إحدى الصغيرات باعتماد طريقة التعليم باللعب، ولنتصور ماذا حدث؟ لقد التفّ الأطفال جميعا حولي وهم يترقبون متى يصل دورهم لأسألهم، وأبدوا اهتماما كبيرا بما كتب على السبورة وهي حروف وكلمات باللغة العربية، هنا عرفت أنّ الخلل - على الأقل على مستوى هذه الروضة- لا يكمن في الأطفال بقدر ما هو في طريقة التعليم، فلابد على المربية أن

تجتهد لايجاد الطرائق المناسبة لجذب انتباه الأطفال، "مساعدة المعلمة على تطوير طريقة تدريسها بحيث تجعلها أقل خضوعا للروتين والتقليد، تنمية قدرة المعلمة على الابتكار والإبداع، وتجريب المستحدثات التربوية، تدعيم التفاعل الإيجابي بين المعلمة والأطفال وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم، تعويد الأطفال على مهارات الاستماع والاستجابة للمعلمة"[24]، ومن هنا يجدر بالمربيات استغلال خصائص الطفل والاستفادة منها أثناء العملية التعليمية، علما أنّ الطفل في هذه المرحلة يتعلم في كل وقت وهو يلعب وهو يأكل،" وهو يرتدي ثيابه...

السؤال الحادي عشر: ما هي اللّغة المستعملة في البيت عند الأطفال؟

الإجابة	النسبة
اللغة الأم + الفرنسية	% 56,25
اللغة الأم	% 31,25
الفرنسية	%06,25
دون إجابة	%06,25

تستعمل اللغة الأم + اللغة الفرنسية في البيت بنسبة 56,25 %، أما اللغة الأم فبنسبة 31,25 % وتستعمل اللغة الفرنسية في بيوت الأطفال بنسبة 25 ,06%. نلاحظ من خلال هذه المعطيات أنّ اللغة الفرنسية ترافق الطفل بنسبة كبيرة جدا، بحيث تنافس اللغة الأم في أحيان كثيرة وقد سألت بعض الأطفال، عن لغتهم في البيت وفعلا أجابني بعضهم أنّهم يتحدثون باللغة الفرنسية، وأحيانا باللغة القبائلية، وقد لاحظت أنّ ذوي اللغة الأم القبائلية أكثر ارتباطا باللغة الفرنسية (هذا بالنسبة للأطفال الذين تحدثت معهم، أربع إلى خمس سنوات، أما الأصغر سنا فمعضمهم لا يستوعب الأمر. "الطفل... يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه ويستعملها وغالبا ما يكون ذلك في السنة الرابعة أو الخامسة أو السادسة من عمره على الأكثر".[25] وهذا يعني أنّ الطفل يستعمل اللغة التي نخاطبه بها، وليس هو من يقرر اللغة المفضلة، ويبدو أنّ النتيجة نفسها توصلت إليها الباحثة خولة طالب الإبراهيمي، "لاحظنا الغلبة الواضحة للتنوعات اللهجية العربية بمعية التنوعات البربرية بالنسبة للأفراد أصيلي

المناطق البربرية (ولاية تيزي وزو وبجاية بالنسبة لعينتنا)، وحضورا ملحوظا للغة الفرنسية في التفاعلات الحاصلة بين الزوجين وبين الأولياء والأبناء... كما أمكننا ملاحظة عائلات لا تستخدم سوى الفرنسية..ولكن قد يدعو الأمر إلى الاستغراب حين يكون الوالدان جزائريين وهذا أمر حاصل وقائم".[26] وهذا أمر يؤسف له ويجعلنا نتساءل أين هي الشخصية والهوية الجزائرية في كل هذا؟

السؤال الثاني عشر: هل يتحدث الأولياء عن المشاكل اللّغوية لأبنائهم ؟ وما نوعها؟

الإجابة	النسبة
نعم	% 62,5
لا	%18,75
أولياء يشتكون من عدم تحكم أبنائهم في اللغة الفرنسية	%18,75

أهدف من خلال هذا السؤال إلى معرفة اهتمامات الأولياء، وكذا مدى تواصلهم مع الروضة والملاحظ أنّ نسبة 62,5٪، تتحدث فعلا عن مشاكل الأبناء إلاّ أنّ هذه الإجابات لم تحدد نوعها فيما أجابت نسبة 18,75 ٪ بالنفي، ولا أدري هل يمكن تفسير هذا الأمر بعدم الاهتمام والتواصل بين الأولياء والروضة، وأجابت النسبة نفسها أي 18,75 ٪ بأنّ معظم الآباء يشتكون من عدم تحكم أبنائهم في اللغة الفرنسية، وهنا تظهر إشكالية أخرى تؤكد المعاناة التي يعيشها بعض الأطفال، فمن خلال مقابلات أجريتها مع بعض المديرات والمربيات، علمت أنّ الأطفال القادمون من فئات بسيطة، يجدون صعوبات كبيرة في الاندماج مع أطفال الروضة، لأنّهم يدخلون بلغتهم الأم، ولا يحملون في رصيدهم ما يسمح لهم بالتواصل مع أقرانهم الذين اتّخذوا من اللغة الفرنسية اللغة الأم –وإن كانت هذه الظاهرة ولله الحمد- قليلة، وهنا تعمل المربية حسب ما قيل لي على إدماج الطفل بالتدريج إلى أن يتمكن من اللحاق بزملائه وهناك من يتسبب له هذا الأمر في عقد نفسية، (عقدة النقص)، لابدّ أنّنا نجهل أننا بهذا الفعل نرتكب جريمة في حق الطفل وفي حق أنفسنا، وفي حق الوطن، فالرسالة التي يفهمها الطفل هي أنّه كي يحترم في الروضة بل وفي المجتمع عليه أن يتعلم اللغة

الفرنسية، حتى أنّ الآباء –من خلال الواقع – يسألون أبناءهم فور وصولهم إلى البيت وأحيانا وهم في الروضة ماذا تعلمت اليوم باللغة الفرنسية، فالذي يحدث أنّ الطفل سيعيش في غربة نفسية واجتماعية إلى أن يتمكن من إتقان اللغة الفرنسية...؟ ولن يحس بالأمن اللغوي إلاّ وقد تعلم اللغة الفرنسية، ونحن نعلم ما لهذا الأمر من خطر كبير، لأنّ الأصل هو أن يحس الطفل بالأمن اللغوي من خلال لغتيه اللغة الأم واللغة الرسمية؟

السؤال الثالث عشر: ما رأيكم في اللغة الأمازيغية؟

الإجابة	النسبة
هي اللغة الأم	% 43,75
تعليقات عامة: (تمني التطور ،لغة جميلة، ضرورية)	% 31,25
هي لغة الهوية الوطنية	% 6, 25
دون إجابة	%18,75

اختلفت الردود من روضة إلى أخرى حول آرائهم في اللّغات الثلاث، بين متحفظ وممتنع عن الإجابة، وأود الإشارة هاهنا إلى أني لاحظت أنّ معظم المديرات تعاملن بكل تحفظ مع هذه الأسئلة وكأنّ السؤال يتعلق بمحظورات، ففيما امتنع بعضهن عن الإجابة، لاحظت تهربا واضحا من قبل بعضهن بإجابات عامة، وقد يُفسر هذا الأمر بإحساسهن باللاأمن اللغوي..."وهذا الأمن لا يوجد إلاّ في اللغات الرسمية الوطنية ولذا تسعى العولمة لإلغاء سيادة اللغات الوطنية بحجة أنها لغات متخلفة... والنزوح بها إلى تنميط معاصر يستجيب للعالمية الذي يوجد في اللغات الحية، أو هي تلك اللغات التي تتماشى مع المعطيات المعاصرة لا غير"[27] فنحن مطالبون بتطوير لغتنا لتساير العصر.

قيل بالنسبة إلى اللّغة القبائلية هي اللغة الأم بنسبة 43,75 %، كما علقت نسبة 31,25 % بكونها لغة جميلة، وضرورية، وعبروا عن حاجتها إلى التطوير وأجابت نسبة 6, 25 ٪ بأنها لغة الهوية الوطنية، بالنسبة إلى اللغة الأم أشير إلى أنّ معظم الأطفال تتمثل لغتهم الأم في القبائلية، والقلة القليلة من بعض المناطق المجاورة تتكلم اللغة العربية الدارجة، وقد سبقت الإشارة إلى أهمية هذه اللغة في تكوين شخصية الطفل.

السؤال الرابع عشر: ما رأيكم في اللّغة العربية؟

الإجابة	النسبة
لغة المدرسة	%25
تعليقات عامة (لغة جيدة، ثرية..)	%25
اللغة الأولى (لغة الوطن)	%18,75
دون إجابة	%18,75
لغة الدين والقرآن	% 12,5

أما اللّغة العربية قيل إنها لغة المدرسة بنسبة 25%، وتعليقات عامة (لغة جيدة ثرية...) بنسبة 25% اللغة الأولى (لغة الوطن) بنسبة18,75%، لغة الدين والقرآن بنسبة 12,5٪، "وإلى هذا ذهب أحمد بوكوس حين ربط مكانة اللغة العربية وشرعيتها بقداستها، فقال إنّ اللغة العربية الفصحى بحكم قداستها اكتسبت بالضرورة الشرعية ومنه أيضا مكانة اللغة"[28]، وهنا أشير إلى أنّ اللغة العربية تحترم في أيامنا هذه من الوجهة الدينية كونها اللغة التي تنزّل بها القرآن الكريم، فهي تمثل للكثيرين لغة الدين وكما نلاحظ من خلال النسب المئوية، فالكثيرون يحصرونها في كونها لغة المدرسة، وهذا ما قالته أإحدى المديرات، فهي تعلم الأطفال (المجموعة الكبيرة) اللغة العربية لا لكونها لغتهم الرسمية، وإنما لحاجتهم إليها خلال مراحل التعليم اللاحقة، فهي نظرة نفعية، تفصل الطفل نفسيا عن هذه اللغة، بل تربي فيه الكره والحقد على هذه اللغة المفروضة من السلطة...وكل هذا لأنّ اللغة العربية ضعيفة بالطبع هذا ما يعتقده بعضنا، ولا نعلم بأنّ الخلل فينا فاللغة ترتقي برقي أهلها وتنحط بانحطاطهم" ويخيّل إليّ أنّ ما يوجه إلى العربية اليوم من عجز عن مسايرة التطور العلمي...هو في الواقع اتّهام موجه إلينا نحن أصحاب هذه اللغة، ... لأنّ موضوع الاتّهام والدفاع الحقيقي هو أصحاب هذه اللغة وليست اللغة في ذاتها"[29] وهذا ما يجب علنا استيعابه بدل توجيه اللوم إلى اللغة العربية، لابد أن نلوم أنفسنا ماذا فعلنا لتطوير هذه اللغة التي لا نكف عن مجرد الافتخار بها، ...

السؤال الخامس عشر: ما رأيكم في اللّغة الفرنسية؟

الإجابة	النسبة
لغة المحيط (تستعمل في الحياة اليومية)	%25
تعليقات عامة:(جيدة، ضرورية...)	%25
لغة علمية (العلم، والحضارة)	%18,75
دون إجابة	%25
لغة ثانية	%06,25

أجابت نسبة 25% أنّ اللّغة الفرنسية هي لغة الحياة اليومية، ونجد تعليقات عامة بنسبة 25% وأنّها لغة العلم والحضارة بنسبة 18,75 %، وقيل هي اللغة الثانية بنسبة 6,25%. يبدو أنّنا لشدة ما نتعايش مع اللغة الفرنسية سيطرت على أذهاننا أنّها اللغة المثالية دون منازع، وفي الحقيقة تحتاج هذه الظاهرة إلى دراسة موضوعية علمية لتلمس حقيقة الوضع، علما أنّ مكانة اللغة الفرنسية تراجعت كثيرا على المستوى العالمي، لكنها عند الجزائريين تحتل الصدارة، رغم أنّنا نقول إنّ اللغة الانجليزية أسبق، لكننا نرفض نفسيا هذا الواقع ..." يعتقد الأشرف أنّ ما دفع بالشعب الجزائري إلى اعتناق الثقافة الفرنسية ولغتها، ليس هو كون هذه الثقافة ولغتها قد فرضتا عليه فرضا، بقدر ما يرجع السبب إلى أنّ الشعوب ذات التقاليد العريقة في الثقافة مثل الشعوب العربية لا تستطيع أن تقبل الفراغ الثقافي بسهولة، حتى ولو اضطرت إلى سدّ هذا الفراغ بتبني ثقافة ولغة أجنبيتين عندما تنعدم وسائل التثقيف بلغتها الوطنية كما وقع للشعب الجزائري"[30]، وتبقى هذه آراء يمكن تأكيدها بالدراسات العلمية كما يمكن دحضه. يبدو أنّ اللغة الفرنسية قد سيطرت على العقول وهذا مما تم التخطيط له من قبل الاستعمار الفرنسي" مما كتبه (روفيقو) الذي يشير إلى أهمية نشر اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري فيقول: "أرى أنّ انتشار تعليم لغتنا هو الوسيلة المفيدة لإحداث تطورات في سيطرتنا على هذا البلد...المعجزة الحقيقية التي يجب إحداثها هو تعويض اللغة العربية باللغة الفرنسية تدريجيا"[31]، فعلينا نحن الباحثين محاولة إجراء بحوث ودراسات للإحاطة بما يحدث على مستوى الواقع اللغوي، في

جميع المستويات ولاسيّما المراحل الأولى على رأسها الروضة نظرا لأهميتها في تكوين هوية الأجيال القادمة...

السؤال السادس عشر: هل لديكم آراء أخرى حول الممارسات اللّغوية في الروضة؟

الإجابة	النسبة
ضرورة الاهتمام بجميع اللغات	% 43,75
دون إجابة	%25
أهمية الروضة في تعليم الأطفال	%18,75
ضرورة الاهتمام باللغة الأم والآباء يفرضون اللغة الفرنسية	%06,25
ضرورة الاهتمام باللغة العربية	%06,25

أشارت بعض الروضات إلى ضرورة الاهتمام بجميع اللغات، بنسبة 43,75 % أهمية الروضة في تعليم الأطفال، بنسبة 18,75%، ضرورة الاهتمام باللغة الأم والإشارة إلى أنّ الآباء يفرضون اللغة الفرنسية بنسبة 6,25%، كما أشير إلى ضرورة الاهتمام باللغة العربية بنسبة 6,25%.

ما يمكن قوله بالنسبة إلى هذا السؤال أنّ معظم الروضات اعترفت بضرورة تعليم الطفل جميع اللغات وحبذا لو تتجسد هذه الإجابة في الواقع اللغوي لروضاتنا فهي تقوم بأدوار الأسرة التي كانت مسؤولة بالدرجة الأولى على التعليم اللغوي للطفل فأصبحت المصدر الأول لرصيد الطفل اللغوي،"يقول بياجيه "البيئة المحيطة والدة الطفل أولا والأطفال الآخرين، وأفراد الأسر يشكلون عناصر لغوية فاعلة في تطور بنى ونماذج لغوية، وتتحدد أصول اللغة المتطورة وشكلها الأولي وفق هذا السياق الاجتماعي البيئي..." [(32)] وعليه إذا أردنا النشأة اللغوية السليمة لأطفالنا فعلينا بتوفير جميع الظروف المناسبة، على الأقل إذا تمّ توفير الوسائل التعليمية اللازمة، سنتخلص من أحد أهم الأسباب التي تجعل روضاتنا تستغيث باللغات الأجنبية.

3/ استنتاج:

1/ نستنتج أنّ الأهداف المرجوة في الروضة على المستوى اللغوي التّعليمي التّعلمي تتمثل في تعليم اللغة الفرنسية بالدرجة الأولى عند المجموعات الصغرى، يليها تعليم اللغة العربية عند المجموعات الكبرى المقبلة على المدرسة.

2/ تتمثل أهم الممارسات اللغوية في العملية التعليمية، في اللغة الفرنسية لتتناقص مع المجموعة الكبرى لاعتقادهم أنّ اللغة الفرنسية أكثر قدرة على تبليغ المعلومات، وكذا لتوفر كل الوسائل المطلوبة بهذه اللغة.

3/ تغلب اللغة الفرنسية على الممارسات اللغوية في العملية التواصلية، بالإضافة إلى اللغة الأم يبقى أنّ الأمر نسبي وتختلف درجة تفوق إحدى اللغتين من روضة إلى أخرى.

4/ تتقاسم اللغة الأم (القبائلية) بدرجة كبيرة المرتبة الأولى مع اللغة الفرنسية فهما اللغتان الأكثر استعمالا في الروضة، ويختلف السبب من روضة إلى أخرى، بل ومن طفل إلى آخر، فقد يرتبط الأمر بالأولياء، وقد يكون هذا الأمر ناتجا عن قناعات معينة للروضة.

5/ من خلال هذه الدراسة أرى أنّه يمكن التحكم في مجرى هذه الممارسات وتوجيهها وفق أهداف محددة مسبقا، وذلك بتدخل الهيئات المعنية، وتوفير الوسائل اللازمة لذلك، فكي نفرض تعليم لغة معينة لابدّ من تحضير كل الوسائل التعليمية المدعمة.

6/ يمكن القول أخيرا إنّ الممارسات اللغوية تفتقر إلى السلامة من حيث ترتيب اللغات على مستوى رياض الأطفال، وكذا بالنظر إلى عدم تحكم بعض الأطفال في اللغة الأم، وبعضهم لا يتحكم في اللغة العربية، كما نجد بعض التداخلات اللغوية إذ يستعمل بعض الأطفال هجينا لغويا، ينتقل في أحيان كثيرة إلى الخلط بين الأنظمة اللغوية المختلفة، كذا بالنظر إلى تعلق بعض الأطفال ومعظم الرياض باللغة الفرنسية وكأنها اللغة الأم، وهذا في حد ذاته خلل لابد من إصلاحه.

4/ التّوصيات:

1/ توعية الآباء بضرورة الاهتمام باللغة الأم وتحبيبها إلى الأبناء لما لها من تأثير كبير في تكوين شخصية الطفل السوي الذي سيكون رجل الغد، كما أنّ تعلم الطفل للغته أولا سيساعده على تعلم اللغات الأخرى.

2/ إعادة الاعتبار للغة العربية الوطنية والرسمية، على مستوى أسرنا وروضاتنا كونها من أهم مقومات الوطن، وهي من أهم عناصر هوية الطفل الجزائري.

3/ ضرورة الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث ذكر علماء النفس أنّ الطفل مؤهل لتعلم عدة لغات قبل سن السادسة، لكن لا يكون ذلك إلاّ بعد ترسيخ اللغة الأم واللغة الرسمية، وهذا ما توصلت إليه الدراسات الحديثة فتعليم الطفل اللغة الأجنبية قبل لغته سيتسبب له في مشاكل مع لغته، وكذا مع اللغة الأجنبية.

4/ توفير الوسائل التعليمية الموجهة للأطفال باللغة العربية، مع الحرص على الجودة شكلا ومضمونا.

كما أؤكد على ضرورة إعادة النظر في الوسائل المستعملة على مستوى رياض الأطفال، فالخطر لا يكمن في طغيان اللغة الفرنسية فحسب، وإنّما الخطر الأكبر في اعتقادي أنّ معظم الرياض التي زرتها تعتمد برامج فرنسية، فالطفل الجزائري يتعلم جغرافية فرنسا وتاريخها وثقافتها...؟

5/ ربط الطفل بواقعه الاجتماعي والثقافي، لما لذلك من تعزيز لثقة الطفل في نفسه، بحيث إنّ شعوره بالانتماء إلى محيطه بما في ذلك الانتماء اللغوي، يرفع لديه تقديره لذاته، وبالتالي تتكون لدى الطفل شخصية سوية، والعكس صحيح، فالطفل الذي يرتبط نفسيا بلغة أجنبية عوض لغته، سيعاني من اضطرابات على مستوى شخصيته، وهو ما يمكن تسميته، بفقدان الهوية، وهو عند الطفل أخطر، كما رأينا فإنّ الطفل لا يقبل التناقضات، ومن الصعب أن يستوعب أنّه ينتمي إلى بلد أمازيغي وعربي، في حين اللغة الغالبة في البيت وفي المحيط هي لغة أجنبية...؟

6/ الاستعانة بمختصين في علم النفس وعلم الاجتماع، في التعامل مع طفل الروضة، والاستفادة من البحوث النفسية والاجتماعية المهتمة بالطفل.

7/ ضرورة إعادة النظر في التخطيط اللغوي ليس على مستوى المدرسة فحسب بل على مستوى الروضة، وذلك منذ المراحل الأولى، (ولا ننتظر حتى يتقن الطفل اللغة الفرنسية وهو في الخامسة من عمره، لنلقن الطفل لغته التي من المفروض وحسب الدراسات والمنطق أنّه يتقنها أولا، ثم ينتقل بعدها إلى لغات أخرى)، لاسيما وأنّها أصبحت من الضروريات في مجتمعنا، بل وامتدت إلى الأطفال ذوي الأمهات الماكثات في البيوت.

8/ تشجيع البحث العلمي في مجال اللغة والطفل والاستفادة من التجارب الناجحة في هذا المجال من داخل الوطن وخارجه.

وأخيرا أعبّر من جديد عن عظيم العرفان والامتنان لكل من ساهم في هذه الدراسة من بعيد أو من قريب، وكذا أتوجه بخالص الشكر إلى الأستاذ الدكتور صالح بلعيد الذي فتح أبواب مخبره لجميع الطلبة، وجعله في خدمتهم وفي خدمة اللغة العربية. ونرجو له ولجميع أعضاء المخبر التوفيق لخدمة البحث العلمي والرقي باللغة العربية، في جامعة تيزي وزو، وكذا على المستوى الوطني، ولما لا على المستوى العالمي. وأدعو كل الباحثين اللغويين والنفسيين إلى الاهتمام بهذا الموضوع وبالضبط في هذه المرحلة التي قلّما نهتم بها، ليس على مستوى تيزي وزو فحسب، وإنّما على مستوى جميع القطر الجزائري.

والله ولي التوفيق

الهوامش:

1- حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، دط القاهرة، 1994م، ص 2.

2- www. Balagh.com.

3- ينظر فوزي عبد الخالق، علي إحسان شوكت، طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية، دط، المكتب العربي الحديث، الجماهيرية العظمى: 2007.

- ينظر طلعت إبراهيم لطفي، أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة: 1995م.

4 – الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر مادة (حضّه–حطمه).

5 – فوزية دياب، دور الحضانة إنشاؤها وتجهيزها ونظام العمل فيها، مكتبة النهضة المصرية ط2، 1986م: القاهرة، ص3.

6 - www.Tafesh.5u.com

7 – فوزية دياب، المرجع السابق، ص 6، 7.

8 - http://www.djazairnews.info/affaire/-.html·

9 – حصلت على هذه المعطيات من مديرية النشاط الاجتماعي لولاية تيزي وزو.

10– عبد الباري محمد داود، التربية النفسية للطفل، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة: 2006م، ص 400–401.

11 - http://ar.wikipedia.org/wiki/

12 - http://www.el-massa.com/ar/content/view//

13 – صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة دت. ص 241.

14 – نجم الدين علي مردان، النمو اللغوي وتطويره، في مرحلة الطفولة المبكرة؛ البيت. الحضانة. رياض الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،الأردن: دت، ص 157، 159،158.

15 – المرجع نفسه، 254.

16 – صالح بلعيد، المرجع السابق، ص 246.

17 – أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت: 1996م ص 141.

18 – صالح بلعيد، المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، دط، دار هومه، الجزائر: 2008، ص 37.

19– أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 141.

20– المجموعة التربوية "الميثاق" للتعليم الأولي ورياض الأطفال، الأنشطة الجديدة للتعليم التحضيري ورياض الأطفال، الدليل العملي للمربي، المستوى التمهيدي، ط1، دار البصائر الجزائر: 2006، ص9.

21 – خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دط، دار الحكمة الجزائر: 2007، ص 98.

22 – فضسلة لرول، مواقف طلبة قسم اللغة العربية من اللغات واستعمالاتهم لها، في جامعة مولود معمري بتيزي وزو، (دراسة لغوية اجتماعية)، مذكر ماجستير، قسم اللغة العربية، تيزي وزو، دت، ص 7.

23 – www. Hawaway.com/vb/t37565.html

24 – عاطف عدلي فهمي، معلمة الروضة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن: 2004 ص 255–256.

25 – حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دط، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت: 1986م، ص 60.

26 – خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص 96–97.

27 – صالح بلعيد، المواطنة اللغوية وأشياء أخرى، ص 11.

28 – فضيلة لرول، المرجع السابق، ص 6.

29 –عبد الله شريط، من واقع الثقافة الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، دط، الجزائر: دت، ص 12.

30 – المرجع نفسه، ص 149–150.

31- Khawla Taleb Ibrahimi, les algériens leur langues, édition El Hikma, Alger-Algérie, 1996, p 42.11 .

32 – يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن: 2000، ص 352.

دور مرحلة رياض الأطفال في تطوير اللّغة عند الطفل

أ. كريم حمامة

جامعة مولود معمري تيزي وزو

إنّ معظم البحوث التي أجريت في مجال اللغة، كان محورها معرفة كيفية اكتساب اللغة وكيفية تطوّرها وممارسة تدريسها على أسس لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية. تعد اللغة من الخصائص التي اختص بها الله بني البشر لينفردوا عن سائر مخلوقاته. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان هو وحده هو القادر على استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم.

إذا كانت اللغة هي موضوع التخصص لدارسيها ودارسي فروعها المختلفة كالنحو والشعر والأدب والبلاغة فهي أيضا موضوع دراسة وبحث لعلماء النفس وعلماء الاجتماع والأنتروبولوجيا والفلاسفة وغيرهم. وقبل الدخول في دراسة نمو اللغة في مرحلة رياض الأطفال؛ كان لا بدّ من تعريف اللغة من قبل عددٍ من العلماء والباحثين حيث نستطيع التعرّف على نقاط التلاقي ونقاط الاختلاف بين العلماء ونستطيع أن نستخلص ما ينفعنا في مجال تعلّم اللغة من طرف الطفل.

I- تحديد المصطلحات الإجرائية:

أ- تعلم اللغة: هي العملية التي تحدث عندما يتعلم الطفل اللغة عن طريق النظام المدرسي الرسمي وهذه العملية لا تكسب المتعلم سوى إمكان التدقيق في صحة اللغة في أثناء استخدامها.

ب- رياض الأطفال: هي مؤسسة تربوية – تعليمية تستقبل الأطفال الذين أتموا الثالثة من العمر وحتى السادسة، وتعتني بالطفل من كافة النواحي (العقلية– الاجتماعية – المعرفية...الخ).

ج- **أطفال الروضة:** هم أطفال تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة والسادسة من العمر وتم قبولهم وتسجيلهم في إحدى رياض الأطفال.

II- تعاريف اللغة: لقد اجتهد العديد من العلماء سواء في علم النفس، أو في علوم التربية أو في علم الاجتماع أو علم اللغة، في تقديم تعريفات كثيرة للغة وسنتعرض لبعض هذه التعريفات:

- **تعريف كينيث بايك (**Kenneth pike) **1967**: اللغة سلوك، وهي وجه من وجوه النشاط البشري والذي يجب ألا يعامل في جوهره منفصلا عن النشاط البشري غير اللفظي.

- **تعريف بلوتنك (**Plotnik) **1999**: اللغة شكل من أشكال التواصل نتعلم منه استعمال قوانين معقدة تشكل رموزا (كلمات أو رموزا)، تولد بدورها عددا غير محدود من جمل ذات معنى.

- **تعريف باي (**Pie, 1966**)**: اللغة طريقة اتصال بين أعضاء مجموعة من الناس عن طريق الأصوات، تعمل من خلال عضوي النطق، وذلك باستعمال رموز صوتية تحمل معاني معنية.

- **تعريف ويدون (**Weedon,1997**)**: "اللغة هي المكان الحقيقي والمعقول لأشكال النظام الاجتماعي وما يترتب عليها من أمورٍ اجتماعيةٍ وسياسيةٍ محددةٍ ولكنها أيضاً مكانٌ لأحاسيسنا الذاتية التي بنيناها".

- **تعريف برونزلو مالينوسكي (**Malinowski, 1965**)**: "اللغة نوعٌ من الكلام يقوِّي الروابط عن طريق الكلام الذي يمارسه كلٌّ من البدوي والحضري وإن كان هذا الحديث قصيراً عديم الفائدة فهو مهمٌّ للناس وضروري لهم، ليكونوا في انسجامٍ تامٍّ مع بعضهم بعضاً".

- أما **همبولت** فيرى أن اللغة هي: "إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد، وهي شكل ومضمون، وهي آلة وموضوع، وهي نظام ثابت وصيرورة متطورة، وهي ظاهرةٌ موضوعية، وحقيقة ذاتية".

- ويعرف **ابن جني(ت.392هـ)** اللغة بقوله: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

وبهذا التعريف نلاحظ أن **ابن جني** سبق علماء اللغة المعاصرين بمئات السنين وعرف اللغة تعريفاً موجزاً وشاملاً. وكلمة القوم عند ابن جني يقصد بها المجتمع بالمفهوم المعاصر. (1).

ومن هذه التعاريف نستخلص التعريف التالي:

"اللغة هي الطريقة الأهم في حفظ التراث ونقله من جيلٍ إلى جيل، وهي وسيلة التعبير عن أفكارنا ونقل أحاسيسنا للآخرين، والتواصل معهم وفهم مشاعرهم ليكون الجميع في انسجام تام".

III- نمو اللغة في مرحة رياض الأطفال: يعرف الطفل في عمر ما قبل المدرسة الابتدائية عدداً محدوداً من الكلمات تعلمها في منزله من أهله وأقاربه، ومن رفاقه المحيطين به في حيه وروضته.

وتعد مرحلة رياض الأطفال من أهم وأخصب المراحل التعليمية - التربوية إذ تشكل الجسر القوي الذي يوصل الطفل الصغير من جو الأسرة إلى جو المدرسة الابتدائية.

ومن هنا حق لنا أن نقول : إن التربية الحقة تكون في رياض الأطفال وأن اكتساب اللغة بشكل صحيح إنما تكون في هذه الرياض.

تعتبر هذه المرحلة جد هامة بالنسبة للطفل من حيث إثراء تراثه اللغوي، حيث أن في هذه المرحلة يبدأ الطفل بالشعور بأنه قادر على التواصل والتفاعل مع الآخرين ويصبح بمقدوره النطق بجمل معقدة، ومع دخول الطفل سنته الرابعة يصبح كثير الكلام والثرثرة، وكثير الأسئلة من أجل التعلم والاستطلاع لما يجري من حوله.

مع منتصف السنة الثالثة تبدأ جمل الأطفال بزيادة عدد كلماتها، وتشمل الأسماء والأفعال والصفات والضمائر، مع مراعاة قواعد اللغة كالتذكير والتأنيث وحروف الجر وحروف العطف بدرجات متفاوتة من طفل إلى آخر. كما يميل أطفال هذه المرحلة إلى استخدام التعميم بطريقة مبالغ فيها، فيقول: "ولد... ولدات"، "بيت... بيتات" وهكذا. وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالشعور بأنه قادر على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ويصبح بمقدوره النطق بجمل معقدة. وحينما يصل الطفل إلى سن ست سنوات تصبح لغته قريبة جداً من لغة الراشدين، ويبدأ الأطفال بالتقيد بقوانين اللغة وتزداد حصيلته اللغوية من المفردات بشكل ملحوظ مع بداية دخوله المدرسة. (2)

ففي دراسة الباحث **محمد رضوان** 1956م في مصر تحت عنوان؛ "**بنية لغة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية**" التي هدفت إلى معرفة مفردات الأطفال وتراكيبهم داخل الروضة وخارجها، وقد ضمت عينة الدراسة 200 طفل ممن تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات ونصف وخمس سنوات ونصف.

ومن نتائج الدراسة نجد أن عدد الكلمات الأصلية دون اشتقاقها عند أطفال العينة بلغ 2249 كلمة، توصل الباحث **رضوان** إلى وجود تكرار في الكلمات والعبارات التي يتلفظ بها أطفال العينة وبعض هذا التكرار يؤدي وظيفة لغوية وبعضه الآخر يقصد به التأكيد وإبراز المعاني، وبعضه الثالث لا يقصد به إلا اللذة في عملية التكرار. كما وجد الباحث أن الطفل المصري يبدأ عبارته الخبرية بالاسم المسند إليه، ثم يذكر المسند بعد ذلك سواء أكان اسماً أم فعلاً، ولا يعكس الأمر إلا نادراً.

وفي دراسة قام بها **محمد نور الدين النقشبندي** في الجمهورية العربية السورية عام 1978م تحت عنوان؛ "**لغة الطفل الأساسية في عمر ما قبل الابتدائية من ثلاث إلى ست سنوات**" والتي هدفت إلى معرفة الثروة اللغوية لأطفال تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة من العمر وقد كانت عينة الدراسة أطفال من رياض الأطفال في دمشق وضواحيها ممن تتراوح أعمارهم بين ثلاثة (3) إلى ستة (6) سنوات. ومن ضمن نتائج بحث **النقشبندي** وجود فرق بين الذكور والإناث من حيث حجم الكلمات ونوعها، إذ تفوقت الإناث على الذكور في القدرة اللغوية في العينة المدروسة، كما تبين أن عدد الكلمات المنطوق بها يزداد بزيادة العمر.

وخلص الباحث أيضاً إلى ما انتهى إليه (**رضوان**) في دراسته في أن الطفل السوري كالمصري، يعمد إلى تكرار الجمل والكلمات في حديثه، كما أنه يستخدم ضمائر المتكلم أكثر من ضمائر المخاطب والغائب، أمارة على اللغة المتمركزة حول الذات، ولا يفرق بين حالات الإعراب المختلفة كالمثنى والجمع خاصة.

أما دراسة الباحثة **وحيدة شاهد إسماعيل** التي قامت بها في الجامعة الأردنية في 1980م تحت عنوان "**بنية لغة الأطفال ما بين الثالثة والسادسة** "، والتي حاولت الإجابة على التساؤلين الآتيين: هل تختلف بنية الجمل التي يستخدمها الطفل لأغراض الإخبار والنفي بتقدم الطفل في عمره؟ هل تختلف بنية الجمل التي يستخدمها الطفل لأغراض الإخبار والنفي بتغيير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للبيت الذي يأتي منه الطفل؟ وقد شملت عينة الدراسة

54 طفلاً (27 ذكور و27 إناث) وقد تم اختيارهم عشوائياً من محافظة عمان حسب العمر والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي لأسرهم. وقد توصلت هذه الباحثة في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها إلى أن لغة الطفل تتغير بشكل كمي أي من استعمال الكلمة المفردة للتعبير عن معنى كامل إلى استعمال جملة تامة وبسيطة، يزداد بعدها طول الجملة كلما تقدم الطفل في العمر، ويزداد تعقيدها وكان من نتائج الدراسة أيضاً أن الظواهر اللغوية غير السليمة تختلف باختلاف عمر الطفل فالظواهر التي يخطئ فيها الأطفال من الفئات العمرية الدنيا تختلف عن الظواهر التي يخطئ فيها الأطفال المنتمون إلى فئات عمرية أعلى. كما أن "أطفال الفئة العمرية من 5- 6 سنوات يقتربون تدريجياً من إتقان اللغة المحكية. وتتميز جملهم بتعقيد تراكيبها وازدياد مفرداتها مع استخدام أوسع للظروف والضمائر والأسماء الموصولة والروابط بأنواعها "، ويستخدم الأطفال معظم الروابط بين الكلام بطريقة غير سليمة، ثم يتقنونها بالتدريج. وهذا يؤكد أن تدرّج إتقان الأطفال لاستخدام الروابط لا يعتمد التقليد والمحاكاة. كما خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات، حيث أكدت ضرورة الانتباه إلى وجوب توعية الآباء ومعلمات رياض الأطفال على تقبل لغة الأطفال، والنظر إلى أن لغة الطفل على أنها عملية نمائية تطورية. وهذا يعني أنه يجب عدم اعتماد تراكيب معينة لتلقينها للأطفال، بل لابد من ترك الحرية للطفل كي يعبر عن رأيه وخبراته وفقاً لقدراته اللغوية دون ضغط، لأن هذا الضغط قد يدفعه للصمت والانزواء والتعثر في الكلام. وأوصت الدراسة ألاّ يُهمل الطفل، وأن يُصحَّح كلامُه بهدوء ورويّة، لأن هذا يدفعه لتطوير لغته بشكل أفضل كما أوصت الدراسة بضرورة القيام بدراسات أخرى في مجال لغة الطفل واكتسابه لها بهدف إيجاد أهم الأسس العلمية التي يجب على مخططي مناهج الأطفال اعتمادها لكي يصلوا بالطفل إلى لغة مناسبة صحيحة وسليمة. وأخيرا نجد دراسة الباحث **راتب السعود** في 1981م بعنوان: **"مفردات الطفل الأردني عند التحاقه بالصف التمهيدي في مرحلة رياض الأطفال"،** وتألفت عينة الدراسة من 60 طفلاً، 34 ذكور، و26 إناث تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات وثمانية أشهر، و5 سنوات وثمانية أشهر، يلتحقون باثنتي عشرة روضة موزعة على مناطق عمّان المختلفة.

وقد أسفرت هذه الدراسة على مجموعة من النتائج نجد منها؛ أن الأطفال الملتحقين برياض الفئة الأولى الموجودة في المناطق ذات الميزة الاقتصادية والاجتماعية العالية، حسب

رأي الباحث، وجد أن متوسط كلماتهم التي تكلموا بها يبلغ 1196 كلمة، أما الأطفال الملتحقون برياض الفئة الثانية التي تمثل مستوى اقتصادياً اجتماعياً متوسطاً أو دون ذلك فقد بلغ متوسط كلماتهم 1039 كلمة، بفارق قدره 157 كلمة، عن أطفال الفئة الأولى. ويعود هذا الفرق، دائما حسب رأي الباحث، إلى أن الأطفال في رياض الأطفال ذات الفئة الأولى تتاح لهم خبرات أكثر، ويعيشون في بيئات ثقافية أكثر غنى من بيئة أقرانهم في رياض الأطفال ذات الفئة الثانية. كما أشارت نتائج البحث إلى أن نسبة الأسماء إلى مجموع الكلمات الكلي هي 74٪ وهذه النسبة تشير إلى أهمية الاسم في حياة الطفل، وتشير أيضاً إلى بساطة الاسم وقلة تعقيده. أما نسبة الأفعال فقد بلغت لدى أطفال العينة 24.5٪. ويعود انخفاض النسبة هذه حسب تفسير الباحث إلى أن الفعل يدل على حدث مقترن بزمن، والزمن مفهوم معقد بالنسبة لأبناء هذا العمر.

وبلغت نسبة الحروف إلى مجموع الكلمات الكلي 1.5٪، وهي نسبة منخفضة، ذلك أن الأدوات اللغوية والحروف تعبر عن روابط ودلالات معقدة بالنسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.

ومن النتائج التي توصل إليها الباحث أيضا أن نسبة مجموع الكلمات الفصيحة 85.6٪ من المجموع الكلي للكلمات. أما الكلمات العامية فقد بلغت نسبتها 14.4٪ من مجموع الكلمات. وترجع النسبة العالية من الكلمات الفصيحة في أحاديث الأطفال إلى قرب اللهجة السائدة في مجتمع عينة الدراسة من اللغة الفصحى. كما ترجع هذه النسبة إلى تأثير البيئة الثقافية في أطفال العينة وتأثير رياض الأطفال في لغة الأطفال. وكانت نسبة الكلمات المحسوسة لدى أطفال العينة 83.4٪ ونسبة الكلمات المجردة 16.6٪ من المجموع الكلي للكلمات. ولعل ارتفاع نسبة الكلمات المحسوسة بين مفردات الطفل في هذه المرحلة يعود إلى أن الطفل عندما يتعلم الحديث يبدأ بتعلم ما تقع عليه حواسه. أما الكلمات المجردة فيصعب على الطفل فهمها، ذلك أنها لا تعنيه كثيراً في ممارسته لحياته اليومية والعملية.

IV- خصائص النمو اللغوي في هذه المرحلة: اكتساب اللغة أمر ضروري إذ يساعد على فهم رغبات الآخرين كما يساعد على مد الطفل بثروة من المعلومات عن العالم المحيط به والتي لن يحصل عليها دون فهمه واستخدامه للغة. وتعد مرحلة

الطفولة المبكرة أو مرحلة رياض الأطفال؛ مرحلة أسرع نمو لغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهمها بالنسبة للطفل ويصل المحصول اللغوي للطفل في نهاية هذه المرحلة وهي سن السادسة إلى ما يقارب من 2500 كلمة. إن الأطفال في أي مرحلة تعليمية مبكرة يخضعون لمراحل مختلفة من النمو اللغوي، وهذه المراحل تعتبر مظهراً أساسياً في التعليم وخصوصاً لمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. من هنا يجب على المعلمين والمعلمات أن يفهمن طبيعة عملية نمو اللغة عند أطفال هذه المرحلة، إذ تعتبر هذه المعرفة ضرورية لكي يشخص المعلمون المهارات الخاصة بفنون اللغة، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية غنية لتشجيع نمو وتطور كل المهارات. **(خضرة خميس إبداح بدون سنة، ص 10).**

ويمر التعبير اللغوي بمرحلتين:

1- مرحلة الجمل القصيرة (في العام الثالث)؛ وتتكون الجمل مفيدة بسيطة تتكون من 2- 4 كلمات، وتكون سليمة من الناحية الوظيفية أي أنها تؤدي المعنى رغم أنها لا تكون صحيحة من ناحية التركيب اللغوي.

2- مرحلة الجمل الكاملة (في العام الرابع)؛ وتكون الجمل من 4- 6 كلمات وتتميز بأنها جملة مفيدة تامة الأجزاء أكثر تعقيداً ودقة في التعبير. **(أحمد سهير كامل، 1999م، ص71- 72).**

وتدل دراسات الباحث **جون بياجي** على أن 54٪ - 60٪ من كلام الأطفال في سن 3- 5 سنوات يكون مركزاً حول الذات. ويقل تمركز الكلام حول الذات من سن 5- 7سنوات حتى يصل إلى 45٪ حيث يصبح الكلام بعد ذلك متمركزاً حول الجماعة.[3]

وفي نهاية هذه المرحلة العمرية يكون الطفل قد تمكن من السيطرة وبمقدرة على لغته بل ويستفيد منها بفاعلية كما يتمكن من التعرف على الوضع الاجتماعي بحيث يحدد المناسب وغير المناسب لكل موقف على حدة.

في هذه المرحلة نجد التعبير اللغوي للطفل يميل نحو الوضوح، ودقة المعنى والفهم، ويعبّر الطفل عن نفسه بجمل مفيدة.

إن الأطفال في أي مرحلة تعليمية مبكرة يخضعون لمراحل مختلفة من النمو اللغوي، وهذه المراحل تعتبر مظهراً أساسياً في التعليم وخصوصاً لمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. من هنا يجب على المعلمات أن يفهمن طبيعة عملية نمو اللغة عند أطفال هذه المرحلة، إذ تعتبر هذه المعرفة ضرورية لكي يشخص المعلمون المهارات الخاصة بفنون اللغة، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية غنية لتشجيع نمو وتطور كل المهارات ومراحل النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة تسير في مرحلة الكلام البرقي، وبالتحديد في غضون السنة الثانية، ومن ثم مرحلة الأكثر من كلمتين من (2- 3 سنوات). ومن ثلاث سنوات إلى أربع سنوات يبدأ الأطفال في استخدام الجمل المركبة، والتي تتضمن استخدام حروف الجرّ والضمائر، وأدوات النفي، وصيَغ المُلكية، وأدوات الاستفهام، وتصل عدد المفردات لهؤلاء الأطفال من (1000- 1500) كلمة. ومن عمر أربع سنوات إلى ست سنوات – وهي مرحلة رياض الأطفال- يكون الأطفال قد اكتسبوا العديد من العناصر اللغوية، وتستمر المفردات والأبنية الخاصة بتراكيب الكلام في الازدياد والتنوع والعمق وتصل إلى (6000) كلمة عند بلوغ الطفل سن السادسة.[4]

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فإن الإناث يتفوقن تفوقاً بسيطاً على الذكور في مهارات التعبير، أما الذكور فيتفوقون بمقدار بسيط أيضاً في المحصول اللغوي ومعرفة معاني الكلمات. كما يؤدي الخلط بين اللغة العامية والفصحى عند الكلام مع الطفل إلى ضعف محصوله اللغوي السليم، إضافة إلى ارتباكه في انتقاء اللفظ المناسب؛ لأن اللغة تحدث عن طريق الاقتران بين الشيء ولفظ اسمه.[5]

V- مظاهر النمو اللغوي عند طفل الروضة: وتجدر الإشارة إلى أنَّه في مرحلة رياض الأطفال يتم التركيز على استخدام القوالب اللغوية في منأى عن ذكر المصطلحات النحوية، إذ من خلال قالب واحد يمكن أن أعلِّمَ مئات المفردات وأن أستخدمها في التركيب اللغوي الذي يبقى واحداً ففي قولنا: «أريد أن أشرب» يمكنني أن أضع مئات الكلمات مكان «أشرب» ويبقى القالب اللغوي محافظاً على نمطه ويمكن في هذه المرحلة تعليم الأطفال استخدام الأشكال المختلفة للاستفهام، كما يمكن الأخذ بأيديهم إلى استعمال الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والضمائر بصورة

ميسرة وسهلة مما يرضي اهتمامهم، ويلبي حاجاتهم إلى الاستفهام وغيره مما تتطلبه مواقف الحياة. [6]

إنَّ الطفل بطبعه وفي مراحل تعلمه الأولى مقلد ماهر لمعلمه، إذ إنه يدخل إلى الروضة وهو في سن التكوين اللغوي والمثل يقول: «العلم في الصغر كالنقش في الحجر» ويرى علماء النفس اللغوي أنَّ هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة، فقدرة الطفل على التعلّم تبلغ ذروتها في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الإنسان قبل السادسة. **(روي وآخرون، 1989، ص 106).**

وتتسم لغة الأطفال في مرحلة الرياض بأنَّها لغة عامية وتغلب عليها المحسوسات وتجنح إلى التعميم، وتشتمل على بعض الانحرافات من حيث النطق، وهي لغة متمركزة حول الذات. [7] ومهمة الروضة معالجة هذه الثغرات فتعمل على تدريب الأطفال على المحادثة ويحقق هذا التدريب نوعين من التهيئة: [8]

الأولى صوتية؛ وتتمثل في تذليل صعوبات النطق وتمرين الأطفال على سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية، فَتَأْلَفُ آذانهم اللغة وأنماطها وصيغها.

والثانية نفسية: وتعمل على إزالة الخوف، وتكسر حدة الخجل والانطواء عند الأطفال الذين يحسون بالوحشة والعزلة في الشهور الأولى من قدومهم إلى الروضة وهذا الطريق في تعليم اللغة يساير مراحل الطفولة نفسها، كما يساير المراحل التي مرَّت بها المجتمعات البشرية، إذ من المعروف أنَّ الطفل يفهم بعض الألفاظ قبل أن ينطق بها، فالاستماع يجيء أولاً، ومن تم يأتي الكلام الشفهي ثانياً، وأخيراً يتم الانتقال إلى تعليم مهارتي القراءة والكتابة في المرحلة التالية. [9]

هناك بعض المميزات اللغوية التي تتميز بها مرحلة الروضة. ويمكن تفصيل مظاهر النمو اللغوي عند طفل الروضة بما يلي:

- **من 3 إلى 4 سنوات:**

- يستخدم الضمائر (أنا – أنت – ياء المتكلم) استخداماً سليماً.
- يعرف صيغة الجمع.
- يستخدم الزمن الماضي.
- يدرك صيغة التفضيل (أكبر – أصغر – أحسن – أقوى – أسرع).

- يعرف ثلاثة حروف جر (في – تحت – على).
- يعرف بعض الأفعال وبعض الصفات.
- يستطيع استخدام بعض أدوات الاستفهام (لماذا – أين – متى).
- يدرك بعض المسميات (ساعة– قلم– كتاب– حقيبة– حذاء– فلوس – مدرسة– والد – والدة – شقيق).
- يعرف الأسماء الرئيسية لجسمه (رأس – عين – أنف – شعر – يد – قدم – بطن – أصابع ...).
- يعرف أسماء بعض الأطعمة والأشربة.
- يستطيع أن ينطق حوالي 65٪ من كلماته نطقاً سليماً.
- يستطيع أن يقرأ بعض الحروف الهجائية.
- **<u>من 4 إلى 5 سنوات</u>:**
- يستطيع استخدام كثير من الأفعال والصفات والظروف وحروف الجر وأدوات العطف والضمائر.
- يستطيع أن يميز بين صيغ المفرد والجمع.
- يعرف أسماء الإشارة (هذا – هذه).
- يستطيع استخدام ضمير المتكلم (أنا – نحن)، وضمير المخاطب (أنت – أنتم)، وضمير الغائب (هو – هي – هم).
- يستطيع استخدام أدوات الاستفهام (متى – كيف – هل – كم – أين – لماذا).
- يستطيع الربط بين جملتين.
- يسمي كثيراً من الأشياء والكائنات من خلال الصور.
- يسمي كثيراً من الأدوات والأجهزة، التي يستخدمها أو يشاهدها في المنزل، وفي الشارع وفي الروضة.
- يعرف أسماء الألوان الشائعة.
- يستطيع أن يقلد أصوات بعض الحيوانات الأليفة (الكلب – القط – الحمار – الماعز).

- يستطيع أن يعيد تكرار ثلاثة أرقام بعد سماعها.
- يستطيع حفظ أغنية أطفال أو نشيد.
- ينطق حوالي 75٪ من كلماته نطقاً سليماً.
- يستطيع أن يقرأ ويكتب كثيراً من الحروف الهجائية.. (10)

ويظهر هذا جليا في دراسة الباحثة **ليلى أحمد كرم الدين** 1989م تحت عنوان: **"قوائم الكلمات الأكثر انتشاراً في أحاديث الأطفال من عمر عام حتى ستة أعوام"** التي هدفت إلى معرفة لغة الطفل في سن ما قبل المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من خمس (5) محافظات مصرية، لتمثل مختلف البيئات الحضارية واللغوية الموجودة في المجتمع المصري، وهذه المحافظات هي: القاهرة، بور سعيد، القليوبية، البحيرة الفيوم. وقد روعي عند اختيار العينة من الأطفال أن يتراوح عمر الطفل بين سنة وست سنوات، وأن يتساوى فيها عدد الإناث والذكور قدر الإمكان، بشرط أن تمثل العينة التي تم اختيارها المحافظة التي اختيرت منها تمثيلاً جيداً. كذلك أخذت الباحثة بعين الاعتبار أطفالاً ينتمون إلى مختلف المستويات الاقتصادية – الاجتماعية السائدة في المجتمع الأصلي، وأطفالاً "يذهبون لدور الحضانة عند الأعمار التي شملتها الدراسة وكذلك الأطفال الذين يمضون فترة ما قبل المدرسة بالمنزل".

تبين من نتائج دراسة الباحثة **كرم الدين**، أنه من خلال قوائم اللغة المنطوق بها لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية في عينة البحث، أنه يغلب على اللغة المنطوق بها هذه استخدام الأسماء، حيث شكلت هذه الأسماء حوالي 74.6٪ من أحاديث الأطفال عند هذه الأعمار بشكل متوسط. وقد انخفضت هذه النسبة إلى حد ما عند زيادة عمر الطفل وانتقاله إلى مراحل عمرية أعلى. فكانت نسبة الأسماء 77.8٪ عند أطفال السنة الأولى، وأصبحت 72.6٪ من المجموع الكلي للكلمات لدى أكبر مجموعات الأطفال عمراً في عينة البحث.

وتشكل الأفعال في اللغة المنطوق بها عند أطفال العينة، فقط ربع أحاديث الأطفال، حيث بلغت نسبتها بشكل وسطي 21.9٪. وزادت هذه النسبة من 19.4٪ عند المجموعة العمرية الأولى إلى 22.6٪ من أحاديث الأطفال عند المجموعة العمرية الخامسة في عينة البحث. وبلغت الحروف عند أصغر المجموعات 2.8٪ من مجموع

الكلمات الكلي، وعند أكبرها 4.8٪، ونسبة وسطية بلغت 3.5٪ من أحاديث أطفال العينة.

وقد أعادت الباحثة **كرم الدين** زيادة استخدام الأطفال للأسماء إلى ما يتعلق بطبيعة التطور اللغوي للطفل، واكتسابه خلال مراحل عمره المبكرة لأكبر نسبة من الأسماء بالنسبة إلى باقي أقسام الكلام الذي يكتسبه. وانخفضت نسبة الأفعال في أحاديث الأطفال بسبب من أن الفعل مرتبط بمفهوم الزمن الذي لا يكتسبه الطفل ويسيطر عليه إلاّ في مراحل متأخرة من الطفولة. وتعود النسبة المنخفضة جداً في استخدام الحروف إلى أن هذه الحروف تمثل أساساً للربط بين الكلمات، التي يتطلب استخدامها توافر حد أدنى من الكلمات التي تربط بينها تلك الحروف عند الطفل.

وكان من النتائج الهامة لهذه الدراسة قلة عدد الكلمات والألفاظ التي تعبر عن معان ومفاهيم مجردة. وبلغت نسبة هذه الكلمات 7.7٪ بشكل وسطي، ولم تصل نسبتها حتى عند أطفال أكبر المجموعة العمرية في عينة البحث إلى أكثر من 16٪ من العدد الكلي للكلمات المنطوق بها. أما نسبة الكلمات فقد كانت أقل من 1٪ عند المجموعة العمرية الأولى، ثم أصبحت 15.8٪ من المجموع الكلي للكلمات لدى أطفال العينة الممثلين لأكبر المجموعات العمرية. وتراوح معدل هذه الزيادة بين 2.8٪ و4.7٪ بين كل مجموعة وأخرى.

أما ما يتعلق بانخفاض نسبة الكلمات التي تعبر عن معان ومفاهيم مجردة فقد عزت الباحثة ذلك إلى أن الأطفال من 2- 7سنوات "يعملون في الغالب عند مستوى ما قبل العمليات. ولذلك فالتركيب العقلي لهؤلاء الأطفال يفتقر للعمليات العقلية اللازمة للتعامل مع الأشياء المجردة وغير الموجودة بالفعل في الواقع الذي يحيط بالطفل" واعتمدت الباحثة في هذا التفسير نظرية (النمو العقلي للطفل) عند عالم النفس السويسري **(جان بياجي)**.

وأثبتت الباحثة **كرم الدين**، من خلال النتائج التي توصلت إليها، وجود النزعة المركزية في أحاديث أطفال عينة الدراسة. فقد اقتربت نسبة الكلام المركز على الذات عند هؤلاء الأطفال من 62٪ بشكل وسطي. وانخفضت هذه النسبة إلى 47٪ عند أكبر المجموعات العمرية. كما أن نسبة الحديث المكيف اجتماعياً لم تزد عن

53٪. وهذا يعود إلى أن "الأطفال الصغار غير قادرين على التمييز بين نشاطاتهم والتغيرات التي تقع في الأشياء من حولهم، وبين وجهة نظرهم ووجهة نظر الآخرين" هكذا فسرت الباحثة ذلك حسب نظرية التطور العقلي لدى **بياجي**.

واتصفت لغة الأطفال المنطوق بها من عمر سنة إلى ست سنوات في هذه الدراسة بالميل إلى التكرار، حيث بلغ متوسط تكرار الكلمة الواحدة /21/ مرة لدى جميع الفئات العمرية بشكل وسطي. ويتناقص هذا التكرار بزيادة أعمار أطفال عينة الدراسة.

وشكلت الكلمات الفصيحة حوالي 61٪ بشكل وسطي من المجموع الكلي للكلمات المنطوق بها عند أطفال العينة، وزادت إلى 68.4٪ عند أكبر المجموعات العمرية في عينة البحث. هذا يعني أن الاختلاف بين اللغة المنطوق بها للطفل واللغة الفصحى "لا يصل إلى الحد الذي يجعل من المستعصي على مؤلفي وكاتبي وأدب الأطفال أن يستخدموا الكلمات الواردة في أحاديث الأطفال ويحتفظوا في الوقت نفسه بقواعد اللغة الفصحى وأساليبها "..[11]

VI- أهداف الخبرات اللغوية في رياض الأطفال: إذا كانت الأسرة لها دور كبير في إكساب الطفل مبادئ القراءة؛ إلا أن للروضة الدور المكمل والأهم لإتمام هذه العملية. فقد وجه المركز القومي لإحصائيات التعليم 1995 أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قد حققوا أهدافا أكبر في الأداء ومشكلات سلوكية أقل. ووجد أن برامج الروضة يمكن أن تحدث آثارا واسعة على Q.I خلال سنوات الطفولة المبكرة وتأثيرا بالغا أيضا على الأداء، فقد وجه من خلال تقييم برامج الحضانات العامة في شمال **كارولينا** دليل على أن الاشتراك في برامج رياض الأطفال قد قلل من درجة تأخر وبطء الأطفال المعرضين لوجود مشكلات القراءة، وقلل من تأخرهم من مهارات الاتصال، وكانت كفاءة البرنامج مرتبطة بدرجات الأطفال المحرزة في اكتساب المفردات. وقد نشر المركز وهو برنامجا يوفر خدمات كثيرة Head Start أشهر برنامج يوفر خدمات كثيرة للطفل وهو برنامج للطفل والأسرة معا. فهو يتضمن منهجا دراسيا خاصا بالنمو وأيضا خدمات نفسية اجتماعية، تغذية وصحة وتوعية الوالدين.[12] ففي سن طفل الروضة يمكن تهيئته للقراءة، ومع بدء المرحلة الابتدائية حيث يكون الطفل قد بلغ (6) سنوات من العمر، يبدأ تعليم القراءة. حيث تكون وضائف أعضاء الحس والحركة والجهاز العصبي عند الطفل قد إكتملت، مما يجعله قادرا على القيام بعمل دقيق كعملية القراءة. إن مرحلة رياض الأطفال مرحلة إعداد وتهيئة بالنسبة

لحياة الطفل الدراسية المقبلة، فتوفر الجو الملائم يلعب دوراً مهماً في تهيئته للقراءة، وتنمي لديه الميل نحوها. [13]. حيث تعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل تنمية الاستعداد لتعلم القراءة، إذ يتم فيها إجراء تدريبات في الإدراك والملاحظة والتعبيرات الصوتية والأدائية والغناء والرسم والتقليد، وثمة خطر في البدء بتعليم الطفل القراءة وهو غير مستعد لها، وليس لديه دافع. ولقد أثبتت مختلف التجارب أنَّ الأطفال دون السادسة من العمر أيّاً كان وسطهم الاقتصادي يستطيعون تعلَّم القراءة إذا ما وضعوا في بيئة غنية وحافزة ويغتبطون لاكتشاف رموز اللغة المكتوبة اغتباطهم لاكتشاف رموز اللغة الشفهية انطلاقاً من القدرات الهائلة في دماغ الطفل، والتي تحتاج إلى بيئة حافزة حتى تنطلق. [14]

ومن أهم الخبرات اللغوية في مرحلة رياض الأطفال نجد:

- تدريب الطفل على الإصغاء (الاستماع) الجيد.
- تدريب الطفل على النطق الواضح السليم.
- تنمية مفردات الطفل اللغوية.
- تدريب الطفل على سرد الأحداث في تسلسل سليم من خلال سرد القصص.
- تدريب الطفل على التعبير الشفهي حول فكرة معينة.
- تدريب الطفل على التعبير عما في نفسه من مشاعر وأفكار خيال.
- تدريب الطفل على المشاركة في أفكار وأقوال الآخرين.
- تنمية قدرة الطفل على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.
- تدريب الطفل على الاهتمام بمعرفة معاني الكلمات الجديدة.
- إتاحة فرص الملاحظة والمشاهدة والمقارنة والتجريب والاستنتاج.
- تهيئة الطفل للقراءة.
- تهيئة الطفل للكتابة. [15]

ومما سبق يمكن أن نلخص دور الروضة في إعداد الطفل للقراءة فيما يلي:

- توفير خبرات للطفل تساعده على النمو المعرفي والعقلي.
- تنمية المهارات الخاصة بعملية القراءة والكتابة، وإثراء المحصول اللغوي للطفل عن طريق التحدث والحوار.
- تحفيز الأطفال على عملية التعليم من خلال الأنشطة المقدمة.
- بناء شخصية الطفل ومفهومه عن ذاته. [16]

قائمة المراجع:

- موسى رشيد حتاملة، **نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية**، كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي.
- عمادة الدراسات التربوية، **نموذج تقييم التعيين للفصل الأول لمقرر صعوبات التعلم 2009/2008.**
- خضرة خميس إبداح، بدون سنة، **النمو اللغوي عند الطفل (مراحله، أسبابه، معوقاته)،** المنطقة الغربية والتعليمية، روضة الأريج للأطفال، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- أحمد، سهير كامل، 1999، **سيكولوجيا النمو والطفل**، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.
- خلف الله، سلمان، 2004، **الطفولة المشكلات الرئيسية التعليمية السلوكية العادية والغير العادية**، جزء (1)، دار جهينا للنشر والتوزيع، عمان.
- خليل، إيمان أحمد، 2003، **فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة**، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة عين الشمس القاهرة.
- د.محمود أحمد السيد، بدون سنة، **طرائق تعليم اللغة للأطفال**، الهيئة العامة السورية للكتاب، دار البعث، سوريا.
- روي وآخرون، 1989، **اللغة والحياة والطبيعة البشرية**، ترجمة داود حلمي أحمد السيد، الطبعة الأولى.
- د. محمود أحمد السيد، **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** دار العودة، بيروت.
- د. محمود أحمد السيد، 1988، **اللغة تدريسا واكتسابا**، دار الفيصل الثقافية، الرياض.
- كرم الدين، ليلى أحمد، بدون سنة، **اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- الترتوري، وآخرون، 2006، **المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دليل علمي وتطبيقي**، دار الحامد للنشر، عمان.
- مصطفى فهيم، 2002، **تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال**، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

الهوامش:

1 – موسى رشيد حتاملة، بدون سنة، ص 94-96
2 – عمادة الدراسات التربوية، نموذج تقييم التعيين للفصل الأول 2008/2009، ص 8
3 – خلف الله، سليمان، 2004م، ص83
4 – خضرة خميس ابداح، بدون سنة، ص10
5 – خليل، إيمان أحمد، 2003، ص45
6 – محمود أحمد السيد، بدون سنة، ص 22.
7 – محمود أحمد السيد، بدون سنة، ص33
8 – محمود أحمد السيد، 1988، ص 210.
9 – محمود أحمد السيد، بدون سنة، ص 21.
10 – عمادة الدراسات التربوية، نموذج تقييم التعيين للفصل الأول 2008/2009، ص 9-10.
11 – كرم الدين، ليلى أحمد، بدون سنة، 230-236.
12 – خضرة خميس ابداح، بدون سنة، ص 16.
13 – الترتوري وآخرون، 2006، ص 35.
14 – محمود أحمد السيد، بدون سنة، ص 26.
15 – مصطفى فهيم، 2002، ص38.
16 – القضاه والترتوري، 2006، ص 40.

شحن الرصيد المعجمي
حلقة التعليم المفقودة

د. ابنُ حُوَيْلي مِيدْنِي
جامعة الجزائر

مدخل: جبل الناس في هذا الزمن على حب التحرّر من كل العوائق والقيود وسعوا بكلّ قوّة، إلى الانطلاق بل الاندفاع في الممارسة الفعلية والقولية، في مضمار يرونه فسيحا بعيدا، بحثا عن سرعة قضاء المآرب المتلاطمة. وحتى لو أقنعنا النفس بأن الأمر في ظروف الحياة العادية معروف وبعض الممارسات فيه مبرّرة لدى الكثير من محترفي مهنة الكلام، الذين يحاولون إقناعنا بتعطّش المتكلم (le sujet parlant) إلى خلع قيود التحفّظ والانطلاق في مضمار الحرية بأي ثمن فإن كثيرا من الوسائل الضرورية في الحياة لا تتمّ الاستفادة منها إلا بمراعاة ما تتطلبه تركيبتها من نواميس وضوابط يقوم عليها صلاحها وبقاؤها. ومن تلك الوسائل المتعدّدة نلتفت إلى (وسيلة الاتصال) بين الناس ألا وهي (اللغة الطبيعية) التي بها يتمّ الاتصال والفهم والإفهام والإقناع والتأثير ... ووظائف أخرى كثيرة، لا تسمح هذه العجالة بإحاطتها.

إنه في مواقف كثيرة نجد مسألة احترام الضوابط اللغوية والصبر على ضغوطها فنا لا يحسنه الكثير من الناس، في هذا الزمان، مهما كبرت قدراتهم، وعلت مكانتهم، أما من انفلت من ربقة الرقابة فإنك تراه يتعسّف ويمكن في الأداء، ولا يقيم لضوابط اللغة حرمة، فينطبق عليه القول (إذا لم تستح فقل ما شئت)، مع العلم أن تلك القيود ليست كلها شرا، بل فيها الخير أكثر من الشر واعتبر بقيود المعتقدات والقوانين الوطنية والدولية، فلولاها لأكل بعض الناس بعضا، فكذلك اللغة لا بدّ من حدّ أدنى ينظّم مسالك الناس في مجال الاستفادة من ريح الديمقراطية اللغوية التي نلمسها في التداول اللغوي، والممارسة اليومية في هذا المجال كفيلة بتوضيح المقصد.

فمتى تكون الممارسة اللغوية التداولية تحترم شرعية قوانين اللغة ؟ ثم هل يمكن لفاقد الشيء أن يعطيه؟ ... بعبارة أخرى إذا كان المتكلم فقيرا إلى جملة مقومات اللغة المعيّنة التي ينظم فيها خطابه ... هل يمكن أن نطلب منه ما لا يملك ؟ وإذا أقررنا فقر هذا المتكلم، فأين الخلل ؟ وهل يتحمّل مسؤولية فقره لوحده ؟ وإذا أردنا أن نساعده على تشخيص أسباب هذا الداء، فهل يمتثل ؟ ومتى ؟ وكيف ؟ ومن الطبيب المداوي ؟ وما قدراته؟ وهل يمكن لهذا الطبيب فعلا أن يكشف الداء ويصف الدواء لهذا المرض المزمن في الممارسة اللغوية ؟ ....

1 - **المعجم الذهني والتعبير بالمخزون:** وهذه المداخلة في الواقع هي محاولة، مع من يحاولون البحث عن الإجابة، وأختار من الأسئلة السابقة ما يتعلق بفقر المتكلم إلى (متن اللغة) والمقصود ها هنا كل ما يتعلّق بشحن الرصيد اللغوي المتمثل في **مجموع المفردات والتعابير والتراكيب المناسبة**، وما يمكن أن يخزّنه (المعجم الذهني) من ذلك الرصيد، منذ البداية، وإذا ذكرنا أعلاه بأن (فاقد الشيء لا يعطيه) فإني أعقد أن المتكلم الذي لا يجد في معجمه الذهني الرصيد الكافي من المفردات شتجري (ممارسته) اللغوية باستعمال رصيد ضعيف أو مشوّه بشكل مشوّه ومبتور وبالتالي فهو مخيّر ما بين أن يتعسّف في الاستعمال فيخرج إلى (الهجنة)، أو يتكلم بشكل عشوائي فيخرج ما يجد من كلام منحرفا عن جادّته، من وجهة نظر الضوابط اللغوية المعيّنة وذاك ما كان يسمى (لحنا) في المصطلحات التراثية.

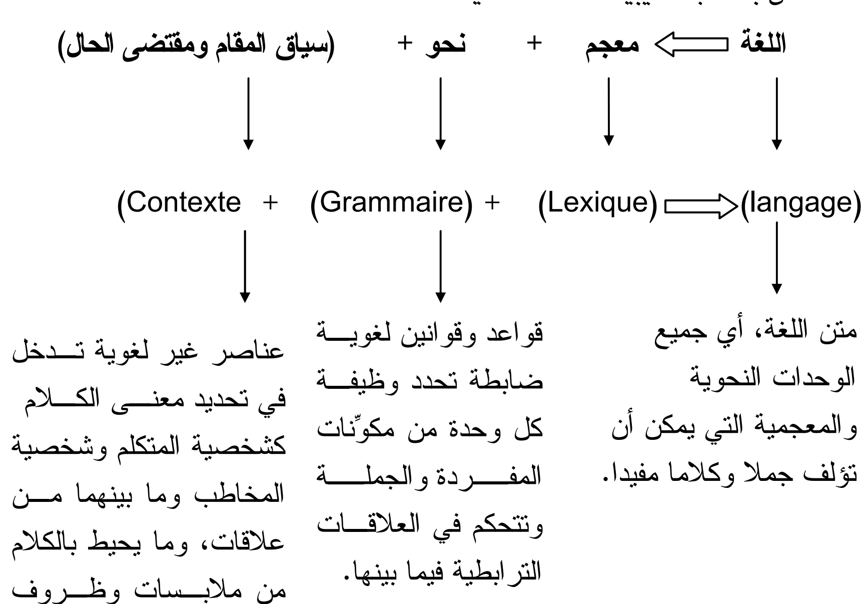
ولا أريد الحديث ها هنا في موضوع، كثيرا، ما كان الناس يتهمونه والواقع أثبت براءته، وأقصد بذلك القواعد النحوية والصرفية، وتلك مسألة حساسة جدا، فالنحو لم يقل أحد من المتقدّمين أو من المتأخّرين بأنه علاج للعي أو وسيلة للتفصّح، وإنما هو كما عرف من قول ابن جني بأنه "انتحاء سمت كلام العرب"، **ويفهم من ذلك أننا إذا ما تكلمنا سنتكلم، بتوجيه من قواعد النحو مثلما يتكلّم العرب، هذا إذا وجدنا من كلام العرب في أذهاننا ما نتكلّم به وننظّمه بالنحو وتلك هي المشكلة.**

2 - **شحن المعجم الذهني من متن اللغة السليم:** كل إنسان، مهما كان وحيثما وجد، قد زوّده الخالق بالقدرة على التعبير والكلام، بغضّ النظر عن الاختلاف في هذه القدرة، وهي بطبيعة الحال خاضعة لجملة من الشروط الصحية

والنفسية، وقد ملك الإنسان السويّ (معجما ذهنيا) يشحنه، كما يشحن الفرد العادي بيننا اليوم بطارية هاتفه بالكهرباء الضرورية للاشتغال، كذلك الحال يفعل الإنسان حين يشحن معجمه بجملة الأسماء ومشتقاتها بقدرة من الله قال تعالى (وعلّم آدم الأسماء كلها)، قال بعض المفسّرين أن الآية قد تعني "أقدر الله الإنسان على أن يتكلم باللغة"، ومن بين مكونات الكلام الأسماء المتمكّنة، وفي المجاز المرسل قد يسمى بجزء منه أو بصفة من صفاته الغالبة فإذا كان فهمي صحيحا فقد استنتج أن الإنسان يخرج من (معجمه الذهني) ما استطاع تعلّمه من رصيد، يخرجه بحسب الحاجة إلى التعبير عن غرضه منه مراعيا في ذلك نواميس اللغة المعيّنة.

وهذا المخزون (الرصيد اللغوي)، هو ما نصطلح عليه باسم (المعجم الذهني) عند المتكلّم، قد كوّنه من متن اللغة، وخزّنه للضرورة، يستحضره عند الحاجة، في الأوقات العادية منظما وفق الضوابط المحددة، والأطراف الفاعلة في اللغة، وسنعرف مما يأتي مكانة كل طرف وفاعليته.

3 - مكانة "متن اللغة " في المنظومة اللغوية: نقصد بالمنظومة اللغوية الكل المتكامل بحسب ما يبيّنه هذا التخطيط :



ولتفسير أطراف المعادلة نقول: إن مصطلح "**معجم**" أو "متن اللغة" يشير إلى الجانب البُنَويّ الظاهريّ، كالأصوات اللغوية، والألفاظ، والكلمات، والصيغ والأوزان، والتراكيب، والخطاب ... وبالمقابل يشير مصطلح "نَحْو" إلى القواعد والقوانين، والضوابط التي تحكّمت وتتحكم في بناء الكلم مفردا ومركبا وتضبط علاقة الوحدات المعجميّة والدلالية في سائر أنواع التراكيب اللسانية الممكنة ثم تحدّد وظيفة كل كلمة في النسق التركيبي المتمكّن...، تلك هي الوظيفة التي ركّز النحوُ التقليدي العربي وصفَه عليها. وبإيجاز فإن النحوَ هو "ناموس اللغَة" الضابط لعلائق الكلمات فيما بينها كي تقوم بتأدية المعنى المقصود، وتضمنَ تواصل الأفكار، وتسهّل التعبير عن أغراضها. (1)

ونريد أن نركّز في حديثنا على (متن اللغة)، ذلك لأننا نراه أساس البناء، وأن ما يأتي من بعده من ذكر كالقواعد، أو مقتضى الحال هي أمور مبنية على ما سبق وتابعة له، وبعبارة أخرى فإنه لا يمكن منطقيا أن تبني بيتا عصريا مريحا دون استعمال مواد البناء الضرورية، ويأتي في المرحلة الثانية حسن التنسيق والتنميق بحسب القواعد والتخطيط المطلوب لتُخرجَ إلى الوجود بيتا يليق بمقامك الحضاري، ومكانتك الاجتماعية الراقية.

4 - اكتساب الرصيد من "متن اللغة" ووسائله: والمؤسف حقا الممارسات التعليمية التعلّمية في المدرسة الحديثة (في بلادنا)، وفي هذا الزمان الذي نعيشه هذا قد أساء فهم هذه المعادلة التي ذكرناها أعلاه، بل وعمل على تشويه صورتها، فعمل بشكل يخالف فيه ما كان سائرا عند الأولين، إذ قام بإبطال مفعول التربية القديمة التي كانت، في زمن ما، تمتهن بعنف عملية شحن المعجم الذهني بالرصيد الثقيل فأثقلت كاهله بالحفظ والتذكار، وجعلت منه آلة صماء تحفظ ولا تدرك . هذا فعل معلوم مشهود.

قلت أحبّت المدرسة أن تخرج من هذا العنف إلى المسالمة، بفعل ما عرفته تطوّرات العلوم الإنسانية والاجتماعية، كعلم النفس والتربية وعلوم أخرى كثيرة. وقامت تخفّف من وطأة الضغط فكانت النتيجة أن انفصمت عروة الاتصال بين التربية القديمة والحديثة، وذهبت المشكلة إلى حدّ نسيان دور المحفوظة والإنشاد وحفظ فنون

القول الأخرى التي يتطلّبها مفعول الشحن الذهني بالمفردات والتعابير الجيدة، مع العلم أن هناك اعترافا صريحا من المنهاج الرسمي (سنة 1976) بأهمية النص المحفوظ ودوره في نموّ الرصيد اللغوي لدى المتعلّمين.

ومن هنا كان على المربين القائمين على تعليم اللسان العربي مراعاة خصوصية هذه المادّة، وما يقدّم فيها من رصيد وفق المستوى والقدرة على الاستيعاب والمواظبة على الاستعمال الصحيح والمتواصل، حتى تتم عملية التهذيب بشكل طبيعي وحسب قاعدة التدرّج، غير أن ما يلاحظ في مجال "اكتساب اللغة" عند المتعلمين في الأطوار الأولى (في مدارسنا) اليوم لا يخرج عن أمرين، فهو إما تكليف يجهد المتعلّم بحفظ فوضوي لجملة نصوص صماء غير واضحة المعالم والأهداف التربوية، وإما إهمال كلّي لنصّ " المحفوظة " المختارة من عيون الأدب وفن القول...، تلك التي نعلّق عليها أملا كبيرا في عملية " شحن المعجم الذهني" للمتعلّم وإثراء رصيده من المفردات الضرورية لعملية التعبير العادية والفنيّة على حد سواء.

ومن مقاصد التربية المطبقة أن يكون النص المراد حفظه وتحفيظه للمتعلّمين نصا شعريا أو نثريا مؤثرا، ويكون من إنتاج أدباء تميزوا بالبراعة اللغوية والفنية كما يفترض أن يتميّز هذا النص أيضا بجملة الخصائص الفنية والعلمية التي يسهل على المتعلّم استغلالها من الوجهة العملية.

والواقع أن المنهاج التربوي يعمل وفق كل مستوى تعليم معيّن على توفير المفاتيح اللازمة لترسيخها، ويعدّ الآليات الضرورية للتحقّق من كفاياتها، مبينا مزايا وخصائص النصوص التي تتوفّر على السلاسل الصوتية المرنة التي تستدعي الاستجابة بما لها من عناصر الإثارة والتشويق التي تبعث في النفس السوية أسباب المتعة والجاذبية الفنية، فيحصل في النفس من ذلك رضا وانجذاب فيجعلها أسرع إلى الاختزان في الذاكرة وأكثر ثباتا وأطول عمرا؛ بل وأدعى إلى حركية الانسياب في معرض الاسترجاع والتذكّر.

من فنون القول المساعدة على شحن المعجم الذهني وصقل الملكة اللغوية :

حفظ عيون **الشعر** ولأهميّة الشعـر الاجتماعية والتربوية الواسعة أولا، ثم لقيمته التعليمية ثانيا، نلاحظ اهتمام العرب برواية الشعر وحفظه، وهي عادة تربوية سائرة

منذ القديم، ابتداء من رواية شعر شاعر بعينه، إلى الرواية العامة. وأقصد ها هنا مسألة رواية الشعر لأهداف تربوية كثيرة، منها:

1 - تقوية ملكة الحفظ والتخزين.

2 - شحذ آلية الاستظهار للمفردات والتعابير عند الحاجة.

3 - شحن المعجم الذهني بالمفردات والتعابير والأساليب البلاغية المتنوعة.

4 - تربية السلوك بالقيم الإنسانية الفاضلة.

5 - تسهيل سيولة الشاهد والمثال حين التعبير والاستظهار.

وقد نوّه كثير من المربّين - قديما وحديثا - بأهمية تلقين النشء رواية الشعر وعيون الأدب لما في ذلك من خير كثير. من ذلك ما يُرْوى عن السيدة عائشة أم المؤمنين (رضي الله عنها) أنها قالت: "رَوُّوا أوْلاَدَكُمُ **الشِّعْرَ تَعْذُبْ أَلْسِنَتُهُمْ** ". [2]

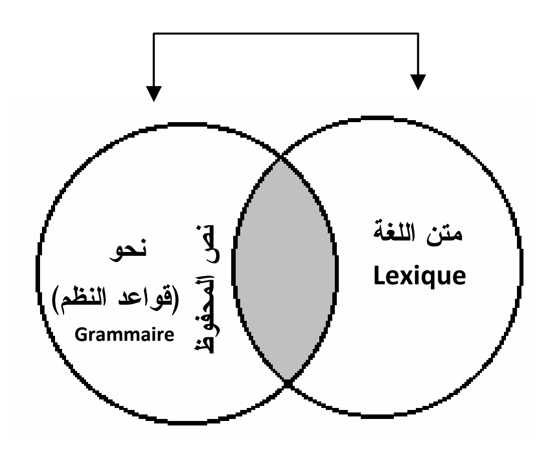
وعذوبة اللسان في هذه المقولة قد تعني كثيرا من المزايا الحسنة، يأتي في مقدمتها سلاسته وفصاحته وحسن بيانه، ثم الكلام الطيب المشحون بالسمات الإنسانية والفضائل الثابتة، مصداقا لقول عمر بن الخطاب (رضي الله عنه):

" **تَعلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ فَإِنَّهَا تُشَبِّبُ الْعَقْلَ وَتَزِيدُ فِي الْمُرُوءَةِ** ". [3] والمقصود بالعربية هاهنا – والله أعلم- هو "**فن القول**"، ومنه الشعر العربي الفصيح. وتشبيب العقل قد يعني العمل على تنشيطه وتدريبه على استيعاب سموّ المقاصد. والمروءة هي الجوانب الأخلاقية الإنسانية الفاضلة التي تبثّ في الأفكار، و" الوَمَضَات التّربويّة ".

واستوعبْ أن هذا المصطلح الأخير من إبداعنا، وأننا نقصد به ما يمكن أن يحمله (القول الفني)- شعرا كان أو نثرا - من توجيهات تربوية هادفة، لها أثرها الأكيد في صغار المتلقين، إن عاجلا أو آجلا، وكمثال على ذلك خذْ حكاية (النملة والصرصور)، و(الغراب والثعلب)، أو القصة الاجتماعية التي نظّمها أحمد شوقي على لسان (اليمامة والصياد)...، إلخ ...، ثم لاحظْ متعتَها النفسيةَ ومفعولَها التربويَّ في غرس القيَم والفضائل الأخلاقية في ضمائر المتعلمين.

5 - **موقع النص المحفوظ من المنظومة اللغوية** : لاحظ هذه الترسيمة أدناه حيث يتموقع (النص) حيّز تقاطع المستويين في تركيبة "اللسان" الطبيعي في شكله

المبسّط، وآخذا بتلابيب النظام متكاملا، مع توفّر المتعة الفنية والعقلية الجاذبة لاهتمام المتعلّم.



6 - خصائص النّص الشعري المحفوظ: قد علمنا بأن النص الأدبي هو نص لساني متكامل، معنى ذلك أنه متوفر على جانب علمي يتمثل في بنية لسانية تتركب من مفردات اللغة وقواعد بنائها في التراكيب، وجانب فني جمالي مبني على أفانين الرصف البديعي وأساليب البيان والبديع، وبين هذا التشابك بين مكوّنات النص الأساسية يكمن سرّ بدعة التوليف وقدرة التبليغ، والواجب التربوي يفرض على المربي مراعاة الإفادة من تقاطع جملة الإحداثيات التي تكوّن النص المقترح للحفظ، كما تكمن المسؤولية التربوية في حسن الاختيار والتلقين، وحسن النظر في مدى استجابة المتعلّم إلى المؤثرات الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

في الواقع أن النص المحفوظ الذي ندعو إلى الاستعانة به في تقوية الرصيد اللغوي لدى تلاميذنا يتبوّأ مكانة بين المعجم والنحو، فهو يعطي زخما مفرداتيا، كما يعطي العملية الذهنية الآلية للاستذكار دفعا لتمكين المتكلّم من صياغة تعابيره وفق نواميس اللغة المحفوظة، فهو سلاح ذو حدّين، يشحن الذهن بالمفردات المفترضة ويغني الحافظ بشحنات أخرى معنوية، نسميها الشحنات التربوية الهادفة. وفي حالة ما إذا أهملنا هذه النصوص المختارة فإننا نكون قد خسرنا مرّتين، أوّلهما إضعاف المعجم

الذهني وإفقاره، وثانيهما سلبنا المتعلّم حقه في التهذيب الروحي والتربوي الذي تتطلّبه مقتضيات فن الحياة والتعايش السلمي بين أقرانه.

خاتمة: ولعل الكثير من الحاضرين قد استنتج أن حفظ النص الشعري قد صار من معالم التراث في نظر المحدثين الثائرين على كلّ ما هو أصيل، ويرون بالمقابل ضرورة تغيير الأوضاع من أجل التغيير لا غير، هذا كلام لذيذ، لأن لكل جديد لذة، كما يقول المثل الشعبي عندنا، ولكنهم لم يعطونا البديل المقنع، وكل ما أعطونا كان انسلاخا عن الماضي مجانا، وكانت النتيجة ما ترون ضعفا في الملكة اللغوية وممارسة غير محمودة، كان من نتيجتها أن صار التلميذ يتعلّم سنوات، حتى يملّ، ثم يتخرّج وهو لا يحسن أن يكتبَ خاطرة، بلْه، أن يعبّر عن مبتغاه بجمل سليمة بعيدة عن الهجنة والرطانة، وتلك ممارسات في ضوء المقياس التقليدي مذمومة، حفظكم اللّه.

الهوامش:

---

1 –انظر كتابنا "المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثـــة" ط / دار هومة الجزائر 2010م، ص5.

2 – انظر ابن عبد ربه، العقد الفريد. دار الكتاب العربي بيروت 1982. ج 5 . ص 27

3 – أبو بكر الزُبَيْدِي الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين. ط / 1973. ص 13

برامج الأطفال التلفزيونية المدبلجة ودورها في تعليم العربية الفصحى للناشئة
أغاني الرسوم المتحرّكة - نموذجا-

صليحة خلوفي

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

مقدمة: يشهد عصرنا الحالي ثورة علميّةً وتكنولوجيّةً عارمة وانتشارا واسعا لوسائل الإعلام والاتّصال التي بلغت درجة كبيرة من التقدّم، ومن أهمّ تلك الوسائل التّلفاز الذي تعلّق به الكبار والصّغار على حدّ سواء؛ نظرا لما يتمتّع به من جاذبيّة من حيث الصّورة والصّوت، والمعلومات الغزيرة التي يقدّمها لهم في جميع المجالات الحياتيّة، ازداد اهتمام القائمين على مجال التّربية والتّعليم به نتيجة لما ثبت من البحوث العديدة من حيث تأثيره في وظيفة المدرسة ومسؤوليتها سواء فيما يتعلّق بتحصيل التّلميذ أم في مهاراته اللّغوية والعلميّة التي يكتسبها ونظرا لتعلّق المتعلّمين بالبرامج التّلفزيونيّة الموجّهة للأطفال بمختلف أنواعها ولذلك أصبح من الضّروري التوجّه إلى دراسة هذه الوسيلة الإعلاميّة المهمة للاستفادة منها وتسخيرها في تحقيق أهداف المدرسة الساعية لتعليم الفصحى للناشئة. وتعتبر الرّسوم المتحرّكة في التّلفزيون قالبا فنّيا يتمّ الاعتماد عليه بشكل أساسي في برامج الأطفال ويحظى بدرجة تفضيل عالية من جانب الأطفال وله تأثير على الجوانب المعرفيّة واللّغوية للطّفل لذا كان اهتمام هذه الدّراسة بموضوع الرّسوم المتحرّكة في التّلفزيون وتحديدا الشارات الغنائيّة المرافقة لها والتي تشد انتباه الأطفال صوتا وإيقاعا وصورة، فيحفظونها ويردّدونها، وإذا كانت لغة الطّفل هي من بين أهمّ المرتكزات التي يحرص

المربّون على إكسابها للأطفال، لحفظ ألسنتهم من الاعوجاج والانحراف، فإنّه لا بدّ من الاهتمام الكبير بما يعرض في وسائل الإعلام، ولا بدّ من وضع استراتيجيّة لغويّة تشتمل على خطط وبرامج طويلة الأمد، من شأنها رفد الطّفل بالزّاد اللّغوي اللازم لبناء شخصيّته وتحضيره للمدرسة من جهة، وللحفاظ على اللّغة العربيّة من جهة أخرى.

ومن خلال ما سبق ذكره نتساءل: ما هي خصائص التلفاز؟ وما هي طبيعة العلاقة بين الطفل والتلفاز؟ وما الدور الذي يمكن أن يلعبه التلفاز في تعليم الطفل وتنمية مهاراته اللغوية والمعرفية ؟ كيف يمكن للموسيقى والأغنية أن تساعد الطفل العربي في أن يتعلّم لغته القومية ويحبّها وينمّيها ويعبّر بها عن نفسه؟ هل هناك ضرورة ملحّة للاهتمام بأغاني الأطفال؟ ما هو الدّور الذي تلعبه الرّسوم المتحرّكة وتحديدا الشّارات الغنائيّة في إثراء الحصيلة اللّغوية للطّفل والتذوّق الفنّي والجمالي وإكسابه مهارات لغويّة تفيده في التّحصيل المدرسي. ما نوع اللّغة المستعملة في الشّارات الغنائيّة الخاصة بالرسوم المتحركة المدبلجة؟ ما المقصود بالدبلجة ؟ ما هو واقع البرامج التلفزيونية الموجهة للطفل في الوطن العربي؟ وما مدى إمكانية تحقيق عمل تكاملي بين المدرسة وبرامج الأطفال التّلفازية وتحديدا الرسوم المتحركة وأغانيها؟ وإذا وجدت المدارس صعوبات في تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للناشئة فهل سيتمكن التّلفاز من تأدية هذه المهمّة على أكمل وجه؟ وبتعبير شامل: إلى أي مدى يمكن لبرامج الأطفال أن يخدم المناهج التّربوية السّاعية إلى تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للمتعلّمين وإنماء ثروتهم اللغوية؟ وكيف السبيل للنهوض بمستوى البرامج التلفزيونية الموجّهة للطّفل العربي في عصر العولمة وسيطرة اللغّات الأجنبيّة على مستوى الأعمال التعليمية الموجهة للطفل في القنوات الفضائية وبالتالي تحقيق نوع من التكامل بين الإعلام والمدرسة في مجال تعليم وتربية الطفل وتحسين لغته وتنميتها؟

أسباب اختيار الموضوع:

- أنّ واقع الطفولة في البلدان العربية ما يزال في ذيل قائمة الاهتمامات.

- أنّ دور المؤسسة الإعلامية لا يقل فنية عن دور المؤسسات التربوية في التنشئة الاجتماعية للفرد إلى جانب المؤسّسة العائليّة.

- الوقت الذي يقضيه الطفل مع وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون لا يقلّ أهمّية عن الوقت الذي يقضيه في المدرسة.

- ما يقارب خمسين قناة تلفزيونيّة للأطفال في أوربا مقابل خمسة في العالم العربي، إحداهما غربية بالكامل وثانية كرتون ياباني (مدبلج في الغالب) وثالثة منوعات سطحية ورابعة ذات مهنية عالية لكن مع غياب المضمون التربوي.

- أفلام الكرتون أو (الرسوم المتحركة) تأتي في مقدمة البرامج التي يشاهدها الأطفال لأنّ بها أفكار ومعلومات جيدة ومسلية وجذّابة فيها إثارة ومغامرات، وحكايات وصور ورسوم، لذا كانت الرسوم المتحرّكة أكثر الألوان التلفازيّة جاذبية وتشويقا للأطفال لا سيما أغاني الرسوم التي يرددها الأطفال بشغف ومتعة.

- تعدّ المؤسسات الإعلامية التي انتشرت على امتداد مساحة الأقطار العربية، وبات لها حضور كثيف في كلّ بيت، من أبرز الأدوات التي تعرض للطفل العربي في ليله ونهاره، وتقدّم له ضروبا من الزّاد اللّغوي الذي من شأنه أن يرفع من حصيلته اللّغويّة، ويكسبه الأدوات والمهارات التي تجعله أكثر انتماء للغته، وأقدر على استعمالها الاستعمال الأمثل.

لا بد لي في البداية الوقوف على بعض المصطلحات المتعلقة بالبحث وهي:

1- **الرسوم المتحركة**: أسلوب فني لإنتاج أفلام سينمائية يقوم فيه مُنتِج الفيلم بإعداد رسوم للحركة بدلاً من تسجيلها بآلة التصوير كما تبدو في الحقيقة. ويستدعي إنتاج فيلم للرسوم المتحركة، تصوير سلسلة من الرسوم أو

الأشياء واحدًا بعد الآخر، بحيث يمثل كل إطار في الشريط الفيلمي رسمًا واحدًا من الرسوم. ويحدث تغيير طفيف في الموضع للمنظر أو الشيء الذي تم تصويره من إطار لآخر. وعندما يدار الشريط في آلة العرض السينمائي تبدو الأشياء وكأنها تتحرك.

يشتد الإقبال على تقنية الرسوم المتحركة في إنتاج الرسوم الهزلية (الكارتون)، كما يلجأ إليها فنيّو الدعاية للإعلان عن السلع في التلفاز. بالإضافة إلى ذلك يقوم منتجو الأفلام التعليمية بالاعتماد على نوعيات خاصة من الرسوم المتحركة للمساعدة في شرح الأفكار الصعبة، أو الموضوعات التي يستحيل توضيحها في مشاهد واقعية. ويمكن الجمع أيضًا بين الرسوم المتحركة ومشاهد الحركة التي يتم تصويرها سينمائيّا[1].

2- **تعريف الدبلجة:** هي ما يعرف أيضا بالترجمة السمعيّة، وكلمة (دبلجة) مأخوذة من كلمة (Doublage)، وهي مسح كامل للصوت فقط وإعادة إنتاج الفيلم بالقصة نفسها والسيناريو نفسه ولكن بأصوات ولغة أخرى. «والدبلجة مصطلح تلفزيوني يستخدم عند القيام بتعريب إنتاجات تلفزيونيّة كالمسلسلات والأفلام، والأفلام الوثائقيّة. والكلمة أصلها فرنسي من كلمة (دوبلاج) والكلمة التي بدأ استخدامها بتسارع الآن وعندما نقول كلمة الفيلم المدبلج ذلك عوضا عن قول الفيلم المعرّب، ولكن هذه الكلمة لا تصلح إن كانت عمليّة الدّبلجة تستخدم لإضافة لغات أخرى، ولذلك بقيت كلمة دبلجة هي الكلمة العمليّة الأفضل[2]». وثمة مصطلح السترجة - في هذا المجال- يختلف عن الدبلجة ويكثر استعماله في الآونة الأخيرة في الإنتاجات التلفزيونية المذكورة سابقا ويمكن تعريفه على النحو الآتي:

3- **تعريف السترجة:** وتسمى أيضا بالترجمة البصريّة، وهي مأخوذة من الكلمة الفرنسية:

(le sous-titrage): وهي ترجمة أي فيلم وثائقي أو ما شابه، باستخدام برامج خاصّة بالسّترجة تمكّن من إضافة ترجمة مكتوبة أسفل الشّريط.

4- الأعمال التلفزيونية بين الدبلجة والسترجة: تعتمد عمليّة الدّبلجة عادة على كتابة سيناريو جديد للدّبلجة واستخدام شخصيّات بارزة لأداء الأدوار والأصوات، وغالبا ما تكون الدّبلجة للأعمال في عالمنا العربي دبلجة إلى العربيّة الفصحى أو لإحدى اللّهجات.ونلاحظ في الآونة الأخيرة أنّ الإقبال على الدّبلجة بدأ يقلّ ليزداد على السترجة، خصوصا لدى الأجيال الحديثة التي تتقن اللغات الأخرى، وتتقبل اختلاف الثقافات، كما تفضّل الترجمة لكونها أسرع وأقلّ كلفة، ولا يتمّ فيها الخروج عن النّص الأصلي أو تغيير الأصوات الأصليّة وتختلف السترجة تمام الاختلاف عن الترجمة الكتابية، كما تحتاج إلى مستوى ثقافي محدّد لدى المشاهد حتى تتناسب مع ذائقته(3).

5- التلفزيون ودوره في اكتساب اللغة عند الطفل: يعتبر علماء النفس السلوكيون أنّ اللغة عادات لفظية، والعادات تكتسب بالتّكرار والتّعزيز «فالطّفل بعد ولادته يسمع لغة الأمّ مرارا وتكرارا مدّة عام تقريبا قبل أن يأخذ في الكلام تدريجيّا. ولهذا فإنّ الأطفال الذين يجلسون اليوم أمام شاشات التلفزيون أكثر من جلوسهم في قاعة الدّرس بالمدرسة أو مع والديهم، يتعلّمون اللغة أكثر من أيّ مصدر آخر»(4). وعن وسائل اكتساب اللغة عند الطفل في عصرنا الحالي يقول الأستاذ على القاسمي: «يعدّ التّعليم والإعلام في طليعة وسائل نشر اللّغة، فكلما ازداد سماع الطّفل اللّغة الفصيحة في قاعة الدّرس، أو أمام شاشات التلفزيون، ازداد اكتسابه لها وتحسّن أداؤه بها»(5).

6- وسائل الإعلام والطّفل: تشترك وسائل الإعلام المختلفة مع البيت والمدرسة، ومؤسسات الثّقافة في المجتمع في تنشئة الطّفل، ولكنّها لا تنتهج الطّرق والوسائل ذاتها، ولذلك فهي أكثر تأثيرا من كافة مؤسّسات المجتمع التّربويّة، لأنّها تمتلك آليات متجدّدة للتّأثير.

يتعاظم دور الإعلام مع نمو وتوسّع البنية الإعلاميّة وتقنية الاتّصالات والصناعة الثقافيّة، وممّا لا شك فيه إنّ وسائل الإعلام المختلفة تمدّ الأطفال بالمعلومات والمعارف في المجالات المتنوّعة بشكل أكبر ممّا يحصلون عليه في المدرسة، وبصفة التلفزيون أحد أهم وسائل الإعلام الأكثر تأثيرا على الطفل فإنّ ما يقدّم من برامج يسهم إلى حدّ ما في إشباع حاجات الطفل المختلفة.

7- **أهمية التلفاز:** ويعتبر التّلفزيون اليوم أوسع وسائل الإعلام انتشاراً وأكثرها تأثيراً في حياة الشعوب، واستطاعت القنوات الفضائية أن توصل بثّها إلى جميع البقاع في الكرة الأرضية، وصارت بعض المحطّات القويّة موجودة في كل مكان على هذه الأرض تقريباً، وعلى مدار أربع وعشرين ساعة، وتبرز أهمّية التّلفاز في ما يأتي:

8- **التربية والتّثقيف والتّعليم**: للتّلفزيون أهمّية خاصّة في هذه المجالات وذلك عائد لقدرات التّلفزيون الكبيرة، ففيه الصّورة المسموعة، والمعروف أن هذه الصّورة لها أثرها التّعليمي، فهي تزيد من وضوح الكلمة، مما يؤدي إلى زيادة في فهم معناها. والكلمة نفسها توضح ما تتضمّنه الصّورة من أفكار ودلالات ومعان ومفاهيم، وهذا كلّه يساعد على سهولة فهم الموضوع الموجّه واستيعابه. كما أن التّلفزيون فيه المقدرة على جعل العالم بين يدي المشاهد ونقله إلى أماكن لا يمكنه الوصول إليها، مثل أعماق البحار والفضاء والغابات الممتلئة بالوحوش.

وهو يتيح نقل أحداث ووقائع ومعلومات علميّة دقيقة تعجز الأجهزة الأخرى، والطاقة البشريّة المجردة عن الوصول إليها.ولم يقف التلفزيون عند حدّ التعليم، بل تعدى ذلك إلى التّربية، وأصبح يلعب دورا هاما في تربية الجمهور وبخاصة الأطفال، فله تأثير في تربية العقيدة والمبادئ والأخلاق والسلوك، إضافة أنه يقوم بوظيفة التربية الفنية والجمالية. ويمكن إجمال فوائد التلفزيون في الآتي:

–زيادة الحصيلة اللّغوية عند الأطفال، وتعزيز استخدام اللغة الفصحى لديهم: فأي مراقب في بيت لأطفال الأسرة يلحظ استخدامات الأطفال لمفردات ما كان له أن يعرفها لولا متابعات المسلسلات المدبلجة بالفصحى والبرامج التعليميّة مثل (افتح يا سمسم) و (المناهل) وغيرها.

–القدرة على إثارة خيال الطفل، وتحفيز آليات التفكير لديه، وتمكينه من تنمية قدراته اللّغوية وأن يعالج أيّ موضوع مقدّم إلى الطفل بما يتناسب ومقدرات الطفل اللغوية ومدركاته العقلية التي أخذت بعين الاعتبار، بالإضافة إلى ما يتناسب ومرحلته العمرية.

–أما من النّاحية اللُّغوية، فالتّلفزيون له أثر على تكوّنها ونموّها عند الطّفل، وبخاصة إذا ما عرفنا أن النّمو اللغوي عند الطفل مرتبط باستماعه إلى كلام الآخرين في المرحلة الأولية من تعلمه اللّغة. وقد أثبتت الدراسات التربوية أن من أبسط شروط اكتساب الطفل اللُغة، هي إقامته في سنوات حياته الأولى علاقات ثابتة بينه وبين المحيطين به مباشرة. لذلك فالتلفزيون قد يكون واحداً من العوامل التي تؤثر في تأخر تعلم اللغة، وعدم انتظام نموها عند الطفل في المرحلة الأولى من حياته. فالبرامج التّلفزيونية لا تزال غير مؤهّلة لتأمين إيصال الكلام إلى مسمع الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكرة، وذلك بسبب تعدّد الأشخاص المتحاورين في المشهد المعروض، والسّرعة النّسبية التي يجرى بها الحوار. كما أن التّلفزيون غير مؤهّل في تثبيت اللُغة و نموّها وتطوّرها، لأنّ المحادثة الحواريّة المطلوبة بين المتكلّم في التّلفزيون و الطّفل غير موجودة، وهذا الجانب السّلبي يتحوّل إلى سلبيّة مؤثّرة مع أسباب أخرى فسيولوجية تؤثّر على انطلاق النّطق السّليم والمبكر عند الطفل. ودلّت هذه الدّراسات أن علاقة التّلفزيون في تعليم النّطق و نموّ اللّغة عند الطّفل تظهر في العمر ما بين ثلاث سنوات وأربع سنوات.

9- خصائص التلفزيون: من أهمّ خصائص التّلفزيون إشراك حاستي السمع والبصر، فالصّورة الحيّة المرئيّة لها أهمّيتها وفاعليّتها في جذب المشاهد «وتشكّل قدرة في التّأثير على عواطفه، وهي أقدر على التّعبير من آلاف الكلمات. وتعتبر الصّورة الحيّة من أحسن الوسائل إقناعاً، ونحن نعلم أن الرّؤية أساس الاقتناع، والرّؤية أو البصر أهمّ وأكثر حواس الإنسان استخداماً في اكتساب المعلومات. ويعتبر التّلفزيون من أكثر وسائل الإعلام إيضاحاً وقدرة على التّفسير والتّوضيح، لما يتميّز به من خاصّية الجمع بين الصّورة المقترنة أو المدعّمة بالصّوت في مشاهد واقعيّة قريبة من مدارك الإنسان... كما أنّ الألوان تساعد المشاهد في استبيان المعلومات واستيعابها، وبذلك يحيل التّلفزيون المعلومات والأفكار المجرّدة إلى صور حيّة قابلة للفهم والإدراك، وتعطي الصّورة الحيّة إحساساً بالألفة، وتزيد من المشاركة التي يتيحها التّلفزيون لمشاهديه».[6]
إضافة إلى ذلك فإنّ للتلفزيون خاصته بالمؤثرات المرئية الإلكترونية، التي يكثر استخدامها في مختلف البرامج، وتستعمل بهدف جذب الانتباه، فهناك الانتقال المفاجئ من صورة إلى أخرى لتتابع المَشاهد، وإظهار صورة فوق أخرى، لتجسيد الأفكار التي تجول في ذهن شخصية من شخصيّات النص، أو إظهار الأشباح وتستخدم هذه المؤثرات في إظهار عدة صور في وقت واحد، وفي ظهور منظر وتلاشي آخر، وفي تغيير مفاهيم الزمان والمكان.كما أنّ البصر أقل بكثير من شرود الأذن، والذاكرة تحتفظ بالصّور المرئية، وتتأثّر بها في أعماق اللاشعور وكثيراً ما تختزنها مدّة طويلة.

ومن خلال هذه الخصائص والمزايا التي يتمتّع بها التّلفاز يصبح الوسيلة الإعلامية الأكثر فعالية في مخاطبة عقول جمهور الأطفال، وبذلك فهو أكثر أثراً في إثراء معارفهم وخبراتهم، ومن ثمّ تعديل اتّجاهاتهم وقيمهم.

10- مشاهدة التّلفزيون واكتساب المهارات اللّغويّة والتّعليميّة: يري العديد من الباحثين أنّ المشاهدة الزائدة للتّلفزيون لها تأثيراتها على الطّريقة التي

تنمو بها عقول الأطفال. ومن بين هذه التّأثيرات ما يلحظه المرء في جانب اكتساب الطفل للغة، ففي السنوات الأولى المبكرة حيث يكون الدّماغ مطواعا وحساسا، فإنّ مشاهدة التلفزيون تطيل في الوظائف المهيمنة للجانب الأيسر للدّماغ ممّا يسبّب بحالة ما يشبه النشوة، فحينها يشاهد الطفل أكثر من عشرين ساعة أسبوعيا فإنّ التلفزيون سيثبّط هنا جدّيا نموّ الوظائف اللّفظية والمنطقيّة للجانب الأيسر للدّماغ، ويتمّ إعاقة النمط الذي يحتاجه الدّماغ لنموّ اللغة بمشاهدة التلفزيون أثناء هذه المرحلة اللغويّة الحسّاسة للطّفولة، وقد يكون أكثر صعوبة اكتساب اللغة فيما بعد، وبينما لم توثق الدّراسات عموما تأثر معرفة الكلمات والألفاظ إيجابا أو سلبا بالتلفزيون، إلا أنّ طلاقة الإبداع اللفظي أقل لدى الأطفال الذين يشاهدون أكثر وذلك لأنّ المشاهدة لا تترك المجال لهم للتّفاعل في اللعب والمحادثات.

11- **الطفل والأغاني: إنّ** الأطفال ميّالون إلى الإيقاع، فالطفل منذ أيامه الأولى، يكف عن البكاء، ويهدأ وقد يستسلم للنوم العميق حين تهز الأم مهده وتغني له.ويظل الطفل يأنس إلى الإيقاعات خلال سنوات نموّه، وإذا نما إحساسه الإيقاعي نموّا سوياً، فإنّه يلعب دورا مهما في حياته لأنّ الإيقاع يسهّل له حركاته حتى يجعلها آلية، وهو من ناحية أخرى يبعث فيه القوة، ويزيد قابليته على الإنتاج، ويوفّر له جميع الحركات العضليّة وينشر المرح في عمله اليومي. ويعتمد الإيقاع على يقظة الإحساس ونشاط الشعور، وما يميّز الإيقاع في أغاني الطفل هو التركيز، ممّا دعا البعض إلى القول أنّ هذه الأغاني صعبة الفهم على الأطفال، وتستمدّ إيقاعاتها من الوزن والقافية والكلمات، لذا نرى الأطفال يستطيعون ترديد الكلمات الموقّعة ويصل الأمر إلى تكرار أنغام من هذه الأغاني أو المنظومات، وقد لا يفهمون لها معنى.

مقولة للشاعر الصيني: (**هانزو رنج**) رئيس تحرير مجلة أدب الشعب بالصين: «**الفنّ هو البحث عن هذا الشيء المفقود واستعادته، فيظهر من بين**

ركام الحياة اليوميّة ويصبح شكلا واضحا تراه العين.لو كانت اللغة فحما لكان الشاعر هو الشّخص الذي يوقد هذا الفحم ولكان الضّياء في ألسنة اللّهب هو الشّعر الذي يضئ القلوب !»

12- دور مهارة الاستماع في تنمية اللغة عند الطفل: تعدّ مهارة الاستماع من أهمّ المهارات التي اهتمّ بها المختصّون والباحثون، وفي هذه يقول راشد علي عيسى: «ربما تكون مهارة الاستماع من أصعب مهارات الاتّصال، فمهارات التّكلّم، والقراءة، والكتابة تتمّ بقصد، وبغير قصد، وبتخطيط وبغير تخطيط في حين أنّ المرء يسمع يوميّا ما يريد، وما لا يريد، وما يعنيه، وما لا يعنيه فيهتمّ بما يهمّه، ويدع ما لا يهمّه، إلا أنّه في الحالتين مارس "السّمع" و "الاستماع"»[7].

ثمّ يفرّق الباحث بين مدلول مصطلح "السمع" و"الاستماع" بقوله: «فالسمع من الحواس الخمس، وهو وظيفة طبيعيّة تقوم بها الأذن، أمّا الاستماع فهو مهارة تحليل ما تسمعه واتّخاذ موقف ما، فهو يعتمد على الاستيعاب والتّركيز والتّفكير فيما نقلته إلينا الأذن، فالسّمع أداة الاستماع، بيد أنّ الاستماع محكوم بعمليّات عقليّة مختلفة أهمّها الفهم والتّحليل، والاستنتاج، والتميّز وننم هذه العمليات فور الاستماع وبعده.لذلك تحتاج مهارة الاستماع إلى ذهن صاف قادر على الإدراك، والرّبط، والحفظ والتّلخيص[8]». ولذلك فإنّ من أحسن الوسائل التي تلقّن اللّغة "الاستماع" والإطالة في ذلك، والتّكلّم بها، والإكثار من ذلك، وفي هذا المجال نجد أحدهم يقول: «إنّ أفضل طريقة لتعليم اللّغة وأيسرها وأقربها إلى مسايرة الطبيعة، هي أن نستمع إليها، فنطيل الاستماع، ونحاول التّحدّث بها، فنكثر المحاولة، ونكل إلى موهبة المحاكاة أن تؤدّي عملها في تطويع اللّغة، وتملكها، وتيسير التّصرّف بها، وتلك سنّة الحياة في اكتساب الأطفال لغاتهم من غير معاناة، ولا إكراه، ولا مشقّة، فلو استطعنا أن نضع هذه البيئة التي تنطلق فيها الألسن بلغة فصيحة صحيحة، نستمعها فتنطلق في نفوسنا

ونحاكيها فتجري بها ألسنتنا، إذا لملكنا اللّغة من أيسر طرقها ولمهّد لنا كل صعب في طريقنا»[9].

13- برامج الأطفال: وهي متنوعة، تنقسم إلى قسمين وهما:

أ- **البرامج التلفزيونيّة التّعليميّة:** ونعني بها برامج المعلومات والبرامج ذات الأهداف التّعليميّة التي صمّمت خصّيصا للأطفال لتهيئتهم للمدرسة أو مساعدتهم في دراستهم، ومن أمثلتها برامج (افتح يا سمسم) الذي أنتجته مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول مجلس التعاون الخليجي (sesame) وبرنامج (المناهل) الذي أنتجه التلفزيون الأردني وكلاهما نسختان معربتان من برنامجين أمريكيين، وهناك محطّات خاصة بالبرامج التعليمية مثل محطّة (اقرأ) التّابعة لـ: أردت (Nilesat).

ب- **البرامج التلفزيونيّة التّرفيهيّة:** ونعني بها تلك البرامج التي يتعرّض الأطفال لمشاهدتها والتي لا يكون لها هدف تربوي أو تعليمي واضح مثل الرسوم المتحرّكة والبرامج الدرامية المسلسلات والأفلام، والرياضية والموسيقية والغنائية والألعاب.

14- تنمية الملكة اللغوية عند الطفل: لقد تفطّن ابن خلدون مبكّرا إلى الخطوات أو الكيفيّات التي يتمّ بواسطتها تحصيل هذه الملكة وتنميتها، ومن خلال سياق حديثه هذا حاولنا استنتاج المراحل التي يقطعها - بالضرورة- من يروم تنمية الملكة اللغوية عند المتعلمين وهي على النحو الآتي:

15- التلقي عن طريق السّماع المتكرّر: فعن طريق السّماع يحصل المتلقّي على الملكة الأساسيّة (الأولى) التي تتحقّق له بامتلاك القدرة على التواصل مع مجتمعه، فهو يتلقّى من بيئته ومجتمعه الذي ينتمي إليه المفردات والجمل والتراكيب وكيفيّة تركيبها وصياغتها واستعمالها وفق أساليب قومه. يقول ابن خلدون: «فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم، وكيفيّة تعبيرهم عن

مقاصدهم، كما يسمع الصبيّ استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، أم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة من كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفةً راسخة لدى السامع أو المتلقّي[10]». والمناهج التعليميّة الحديثة تتّفق في تلقين اللغة المنطوقة قبل الشروع في تعلّم الكتابة؛ لأنّ الأصل في اللغة هو الوجه اللفظي الصوتي[11]. والكتابة أمر لاحق لذلك، وعليه فالسماع هو أساس الاكتساب اللغوي، ولقد بيّن أصحاب الخبرات الطويلة في البحث اللغوي واللّساني وتعليم اللغة أنّ أفضل طريقة لتعليم اللغة وأيسرها وأقربها إلى مسايرة الطبيعة، هو خلق بيئة سماعيّة تنطق فيها العربية الفصيحة بمفرداتها وتراكيبها وعباراتها الثرية[12]. وتلك هي سنّة الحياة في اكتساب الأطفال لغاتهم. فلو استطاع إعلامنا أن يصنع هذه البيئة التي تتردّد فيها على الأسماع لغة عربية سهلة فصيحة صحيحة لكان بذلك قد أسهم فعلا في تلقين اللغة العربيّة وإصلاحها وتنمية ملكتها وتقويتها لدى المستمع والمتلقّي.

1- **تنمية الملكة بالحفظ:** وفي هذه المرحلة يتمّ استيعاب المتن اللغوي عن طريق حفظ كلام العرب الجاري على أساليبهم؛ يقول ابن خلدون: «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف»[13]. وينبّه هذا العلّامة على أهمية الحفظ في أكثر من موضع، مؤكدا أنّ حصول ملكة اللّسان العربي إنّما تكون بكثرة الحفظ من كلامهم، حتى يرسم في خياله المنوال الذي نسخوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، وعلى قدر محفوظه تكون جودة مقوله نظما ونثرا[14]. من هنا نجد مناهج التعليم الحديثة تعتمد على تدريس النصوص القديمة وتحفيظها بغية إكساب الملكة البيانية للمتلقي.

2- **تنمية ملكة اللغة بالممارسة:** في هذه المرحلة يؤكّد ابن خلدون على أهمية الاستعمال الفعلي للغة، والتدرب على ممارسة الفعل الكلامي، وتكرار

ذلك بشكل مستمر حتّى تتحلّ من اللّسان عقده. ذلك أنّ أيسر طرق هذه الملكة هو فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصل مراميها[15]. ونظرا لأهمية الإنجاز الفعلي للسان راح ابن خلدون يؤكد في غير ما موضع حصول ملكة اللغة بممارسة كلام العرب والتفطن لخواصه ومحاكاة أساليبهم، والنسج على منوالهم، حتى يسهل على المتلقّي أمر نظم الكلام وتركيبه على مقتضى الحال[16]. ولذلك ردّ خالد بن صفوان على من سأله لم يطيل الكلام؟ فقال: «أكثر لضربين: أحدهما فيما لا تغني فيه القلّة والآخر لتمرين اللّسان؛ فإن حبسه يورث العقلة[17]»؛ أي يؤدّي إلى اعتقال اللّسان وانحباسه، وثقل التعبير عليه، أو إصابته بالعيّ والقصور.

16- الإعلام وتنمية الملكة اللغوية: بناء على ما تقدّ م من طرق اكتساب الملكة اللغوية يمكن القول: إنّنا حينما ننظر إلى وسائل الإعلام الحديثة بمختلف أشكالها، وتعدّد وسائلها، نرى أنها تستوعب تلك الطرائق أو الكيفيّات والمراحل التي سلفت الإشارة إليها، فهي تقوم بدور العامل المشترك الجامع بينها المنظم لها؛ بل القادر على إيجاد التكامل فيما بينها، وذلك نتيجة تيسره وسعة انتشاره.وتأثير الإعلام في اللغة إيجابا وسلبا أضحى أمرا بيّنا لكون اللغة هي الوعاء الإعلامي وأداة التواصل الأقوى في هذه العمليّة الإعلاميّة، ولذلك سنحاول تلمّس أثره الإيجابي أو لا، ثم نشير إلى أثره السلبي ثانيا. وإذا كانت الملكة اللغوية تحصل لدى المتلقّي بفعل السماع المتكرّر وبالحفظ والممارسة المستمرّة والاستعمال المتجدّد، كما سبق التنبيه إليه، أو بالمحاكاة والتقليد وبدرجة أقل بالقياس، كما ترى النظرية البنيوية التي تعتبر الملكة اللغوية عادة من العادات المكتسبة[18]. أو هي عبارة عن سلوك اجتماعي يمكن اكتسابه بشكل آلي من خلال التمارين الشفوية والكتابة المكثّفة فإنّ الإعلام بمختلف أنواعه وفّر مجالا واسعا للخطاب اللغوي المقروء والمسموع وجعله يتكرّر باستمرار عبر وسائله المتنوّعة التي باتت تغطي قطاعا واسعا من

المتلقّين لهذا الخطاب على اختلاف اهتماماتهم وأعمالهم، ابتداءً من عالم الطفولة إلى عالم الشيخوخة.وهذا أمر يصعب تغطيته بوسائل وبرامج التعليم النظامي، سواء من حيث المساحة أو الزمن أو الأدوات أو التنوّع. فالإعلام يقدّم اليوم الثّقافة والتّوجيه والتّرفيه والمعلومة، إضافة إلى تميّزه بالاستمراريّة وتراكم التّأثير فهو تعليم دائم[19]. وعليه فإنّ الإعلام بما يقدّمه من ثقافة وتوجيه مستمرين يسهم في تلقين اللغة، وتنمية ملكتها اللّسانيّة لدى المتلقّي؛ باعتبار اللغة الوعاء الأهم لكلّ نشاط إعلامي.

17- واقع اللغة العربية في برامج الأطفال: يعدّ إكساب الأطفال اللغة العربيّة السّليمة هدفا استراتيجيّا للقائمين على أمر برامج الأطفال في وسائل الإعلام لأيّ بلد كان، ذلك لأنّ اللغة هي التي تحتضن الوعي والثّقافة، وهي الحصن الحصين الذي يحمي وعي الطفل من الاختراق من قبل الثقافات الأخرى، فليس ثمّة لغة محايدة، وإنما تتشرّب اللغة قيم المجتمع وسماته وأفكاره والإخلاص للغة معيّنة يعني الإخلاص لكلّ ما تحمله من قيم ومعتقدات وأفكار، ولذلك وجدنا الأمم تتسابق في إعلاء شأن لغتها وتعظيمها ليس لدى أفرادها وحسب، وإنما كذلك لدى البلدان الأخرى فمن أتقن لغة قوم آخرين فهو منهم. والملاحظ توظيف العامية في برامج الأطفال، فنسب اللّغة الفصيحة تنحسر لصالح اللغة العامية الطاغية، في انصياع تام لرغبات المخرج والمنتج، كما أن مؤسسة التلفاز لم تعد حريصة على إنتاج برامج الأطفال التي تدخل ضمن نطاق استراتيجياتها وإنما عمدت إلى استيراد البرامج الجاهزة الغرب، وباتت تسلية الطفل هي الهدف الأبرز لدائرة البرامج بمعزل عن الهدف التربوي والحضاري.

إنّ مساحة برامج الأطفال في التلفاز تعاني من شح كبير، وأقل منها البرامج التي ينتجها التلفاز الجزائري بنفسه، ولعلّ نسبة ضئيلة من البرامج تعدّ باللغة الفصيحة ،مما يبقي المشكلة قائمة وملحّة وتبحث عن حلّ ما، ولعلّ أخطر

ما في هذه المشكلة أنّ الوقت المستقطع من حياة الطفل لصالح التلفاز إنما يأتي على حساب الكتاب.

الجانب التطبيقي: يعتبر الجانب التطبيقي تدعيما للجانب النظري لأي دراسة، لهذا حاولت فيه الوقوف عند أغاني الرسوم المتحرّكة في المرحلة الأولى من البحث، وفي المرحلة الثانية منه قمت بتوزيع استبيان على بعض أولياء الأطفال لمعرفة آرائهم حول موضوع البحث، واتبعت في ذلك بعض الخطوات المنهجية وهي كالآتي:

خطوات الدّراسة: لتحقيق هدف البحث اتّبعت الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى:

1- تحضير المدونة: واتبعنا في جمعها الخطوات المنهجية الآتية:

أ- جمع عيّنة من أغاني الرّسوم المتحرّكة المدبلجة إلى العربيّة.

ب- انتقاء خمس شارات غنائية.

ت- تفريغ محتوى **"خمس أغان"** لمجموعة من الرسوم المتحركة المدبلجة إلى اللغة العربية الفصحى.

2- تحليل لغة الشارات الغنائية، اعتمادا على المعاجم العربية.

المرحلة الثانية:

1- تصميم استبيان موجه لأولياء الأطفال، لمعرفة أثر أغاني الرسوم المتحركة في لغة أطفالهم، ومعرفة رأيهم حول موضوع البحث.

2- توزيع الاستبانات وتحليل محتواها، حيث تركّزت فئة أفراد المجتمع من مختلف الشّهادات العلميّة أو المهن المتنوّعة على العينة القصديّة الّذين يرغب الأفراد فيها الإجابة عن بنود أسئلة الاستبانات بموضوعيّة، كما هو مبيّن في الملحق رقم (1) بحيث بلغ عدد الأفراد فيها مئة فرد.

نصوص الشارات الغنائية:

النص الأول: عنوانه: (شوت)

اللعب ينادينا وجماهير تحيينا ❖❖❖ هتاف يتعالى مثل أمانينا

ويبعث فينا ❖❖❖ عزما ويقينا

شوت شوت شوت سدّد أجد التهديف ❖❖❖ شوت شوت شوت لعب حلو ونظيف

شوت شوت شوت إلعب حاور بذكاء ❖❖❖ شوت شوت شوت واستفد من الأخطاء

فتّش عن ثغرة الآن ❖❖❖ مرّر بتأني وإتقان

خصمك في الملعب حتما سيناور ❖❖❖ والحارس ماهر فانتبه وحاذر

شوت شوت شوت إلعب حاور بذكاء❖❖❖ شوت شوت شوت واستفد من الأخطاء

شوت شوت شوت سدّد أجد التهديف❖❖❖ شوت شوت شوت لعب حلو ونظيف

شامل نجم النجوم.... شامل.

النص الثاني: عنوانه: (ماوكلي)

في الغابة قانون يسري في كل مكان ❖❖❖ قانون أهمله البشر ونسوه الآن

إخلاص حب دافئ ❖❖❖ عيش فطري هادئ

لا ظلم ولا خوف ولا غدر ولا أحزان ❖❖❖ ماوكلي...

في الغابة قانون يسري في كلّ زمان ❖❖❖ قانون لم يفهم مغزاه بنو الإنسان

ساعد غيرك لو تدري ❖❖❖ ما معنى حبّ الغير

ما أجمل أن تحيا في الأرض بلا جدران ❖❖❖ ماوكلي...

النص الثالث، عنوانه: (سابق ولاحق)

آن الأوان الآن سنثبت أنّنا ❖❖❖ الأمهر في السباق بعزمنا

الصعب هان

والفوز من قد دنا ❖❖❖ بالإصرار حقّقنا المنى

بالعمل حلمنا سار معنا ووصل ❖❖❖ وفي النهاية الصعب هان

هيا... سابق لا تتردّد ❖❖❖ لاحق الفوز مؤكّد

لا لن يهزم أبدا من سعى بإصرار

سابق لا تتردّ ❖❖❖ لاحق الفوز مؤكّد

لا لن يهزم أبدا من سعى نحو الانتصار.

النص الرابع: (أنا وأخي)

أنا وأخي..

شوق يدفعني لأراها ❖❖❖ أمي ذكرى لا أنساها

طيف أنقى من زبد الأيام أبقى ❖❖❖ أمي أمي أمي

همساتها أحلى من ناي سكنت قلبي ❖❖❖ كلماتها باتت نجواي تضيء دربي

لا تنس أخاك ترعاه يداك..

لو سرقت منّا الأيام قلبا معطاء بسّام ❖❖❖ لن نستسلم للآلام لن نستسلم للآلام

لا تنس أخاك ترعاه يداك..

النص الخامس: (روبن هود)

روبن هود روبن هود يمشي سعيدا في الغابة

حوله الأصدقاء

روبن هود روبن هود يمضي في عزم وثبات

عيونه للسّماء

خلف الأعداء والأشرار يمشي في الغابة ليل نهار

هو للأصحاب خير صديق بالحبّ ينوّر كلّ طريق

أوه روبن هود والقوس بين يديه

لا يأبه للأخطار مثل النار يصوّب سهما

هو كالأبطال في الأدغال روبن هود

روبن هود روبن هود يمشي سعيدا في الغابة

حوله الأصدقاء

روبن هود روبن هود يمضي في عزم وثبات

عيونه للسّماء.

النص السادس: عنوانه: "سمبا"

هل شاهدتم ذئبا في البراري يأكل أخاه؟!

هل شاهدتم يوما كلبا عضّ يدا ترعاه؟!

هل شاهدتم فيلا يكذب يسرق يشهد زورا

ينكر حقّا يفشي سرّا يمشي مغرورا بأذاه؟! سمبا..

سمبا قادم سمبا جاء سمبا عند التلّ بين قطعان الضباء

هل شاهدتم...(إعادة).

تحليل المدونة: بعد جمع المدوّنة التي تشتمل على ستّ أغاني وتفريغ محتواها، تبيّن لي أنّ اللغة المستعملة في هذه الشارات الغنائية، هي لغة فصحى مبسّطة وتراعي مستوى الأطفال، إضافة إلى استعمال كلمات وعبارات فصيحة وللتأكدّ من فصاحتها، عدت على قاموس لسان العرب لابن منظور، وتبيّن لي أنّها فصيحة و ورد تفسيرها على النّحو كالآتي:

1- طيف: ورد تعريفها في معجم لسان العرب: طوف: طاف به الخيال طوفا ألمّ به النوم وسنذكره في طيفه أيضا لأنّ الأصمعي يقول:طاف الخيال يطيف طيفا، وغيره يطوف وطاف بالقوم وعليهم طوفا وطوفانا ومطافا وأطاف: استدار وجاء من نواحيه وأطاف فلان بالأمر إذا أحاط به... وفي التنزيل العزيز: «فطاف عليها طائف من ربك وهم نائمون».[20]

2- همسات: الهمس: الخفيّ من الصوت والوطء والأكل، وقد همسوا الكلام، همسا. وفي التنزيل: فلا تسمع إلا همسا؛ في التهذيب: يعني به، واللّه أعلم، خفْقَ الأقدام على الأرض، وقال الفراء: يقال إنّه نقل الأقدام إلى المحشر. ويقال: إنّه الصّوت الخفيّ....وفي الحديث: «فجعل بعضنا يهمس إلى بعض الهمس: الكلام الخفيّ لا يكاد يفهم؛ ومنه الحديث: كان إذا صلى العصر همس» [21].

3- هتاف: هتف: الهَتْفُ والهتاف، الصوت الجافي العالي، وقيل الصوت الشديد. وقد هتف به هُتافًا أي صاح به.أبو زيد: يقال: هتفت بفلان أي دعوته وهتفتُ بفلان أي مدحته. وفلانة يهتف بها أي تذكر بجمال. وفي حديث حنين: قال اهتف بالأنصار أي نادهم وادعهم.وقد هتف يهتف هتفا...ابن سيدة: وقد هتف يهتف هتفا، والحمامة تهتف، وسمعت هاتفا يهتف إذا كنت تسمع الصوت ولا تبصر أحدا. وهتفت الحمامة هتفا: ناحت... [22]

4- جماهير: جمهر له الخبر: أخبره بطرف له على غير وجهه وترك الذي يريد...وجمهور كلّ شيء: معظمه، وجمهرَهُ. وجمهور النّاس: جلُّهُم. وجماهيرُ القوم: أشرافهم. وفي حديث ابن الزبير قال لمعاوية: إنّا لا ندع مروان يرمي جماهير قريش بمشاقصه أي جماعاتها، واحدها جمهور. وجمهرتُ القومَ إذا جمعتهم وجمهرت الشيء إذا جمعته... [23]

5- الهدف: كل شيء عظيم مرتفع. وفي الحديث: أنّ النبيّ صلى الله عليه وسلّم كان إذا مرّ بهدف مائل أو صدف مائل أسرع المشيَ؛ الهدفُ كلُ بناء مرتفع مشرف، والصدف نحوُ من الهدف؛ قال النضر: الهدف ما رفع وبني من الأرض للنّضال، والقرطاس ما وضع في الهدف ليرمى، والغرض ما ينصب شبه غربال أو حلقة، وقال في موضع آخر: الغرض الهدف، ويسمى القرطاس هدفا وغرضا على الاستعارة. ويقال: أهدف لك الصيد فارمه، وأكثب وأغرض مثله. والهدف: حيد مرتفع من الرمل، وقيل: هو كل شيء مرتفع كحيود الرمل المشرفة. والجمع أهداف، لا يكسّر على غير ذلك[24].

6- ثغرة: الثغر والثّغرة: كلّ فرجة في جبل أو بطن واد أو طريق مسلوك؛ وقال طلق بن عدي يصف ظليما ورئاله:صهل لجوج ولها ملجّ، بهنّ كلّ ثغرة يشجّ كأنّه قد امهنّ برج.ابن سيدة: الثغر كل جوبة منفتحة أو عورة.غيره: والثغر التلمة...قال الأزهري: أصل الثغر الكسر والهدم.وثغرت الجدار إذا هدمته، ومنه قبل للموضع الذي تخاف أن يأتيك العدوّ منه في جبل أو حصن: ثغْرٌ لائتلامه

وإمكان دخول العدو منه.والثغرة: نقرة النّحر. والثغيرة: الناحية من الأرض. يقال: ما بتلك الثغرة مثله. وثغر المجد: طرقه، واحدتها ثُغرةٌ. قال الأزهري: وكلّ طريق يلتحبه الناس بسهولة، فهو ثغرة، وذلك أنّ لسالكيه يثغرون وجْهَهُ ويجدون فيه شركا محفورةً.

زَبَدْ: الزبد: يعنون بالزَّبَد رغوة اللّبن. والصّريح: اللّبن الذي تحته المحضُ يضرب مثلا للصّدق يحصل بعد الخبر المظنون[25].

7- **النّجوى:** النجوى والنجيُّ: المتسارّون. وفي التّنزيل العزيز: «وإن هم نجوى»؛ قال: هذا في معنى المصدر، وإذ هم ذوو نجوى، والنجوى اسم للمصدر وقوله تعالى: ما يكون من نجوى ثلاثة؛ يكون على الصّفة والإضافة. وناجى الرّجل مناجاةً ونجاءً: سارّه. وانتجى القومُ وتناجوا: تسارّوا[26].

8- **الدرب:** الدرب: معروف. قالوا: الدرب باب السكة الواسع؛ وفي التهذيب: الواسعة، وهو أيضا البب الأكبر، والمعنى واحد، والجمع دراب، أنشد سيبويه:

مثل الكلاب، تهرّ عند درابها ❖❖❖ ورمت لهازمها من الخزبار.

وكل مدخل إلى الروم درب من دروبها.وأصل الدّرب: المضيق في الجبال؛ ومنه قولهم: أدرب القوم: إذا دخلوا أرض العدوّ من بلاد الروم.... [27]

9- **صوّب:** الصوب: نزول المطر.صاب المطر صوبا، وانصاب: كلاهما انصبّ، ومطر صوبٌ وصيّب وصيّوب، وقوله تعالى: أو كصيّب من السماء... التصويب: خلاف التّصعيد.

صوّب رأسه: خفضه....وصوّبت الفرس إذا أرسلته في الجري... [28]

10- **هان:** الهون: الخزيُ. وفي التنزيل العزيز: فأخذتهم صاعقة العذاب الهون: أي ذي الخزي.والهون بالضم: الهوان. والهون والهوان: نقيض العزّ. هان يهون هوانا، وهو هيْنٌ وأهْوَنُ، وفي التنزيل العزيز: وهو أهون عليه؛ أي كل ذلك هيّنٌ على اللّه، وليست للمفاضلة لأنّه ليس شيءٌ أيسر عليه من غيره[29].

11- دنا: دنا من الشيء دنوّا ودناوةً: قرُبَ. وفي حديث الإيمان: أدنه؛ هو أمر بالدّنوّ والقرب، والهاء فيه للسّكت، وجيء بها لبيان الحركة. وبينهما دناوة أي قرابة. [30]

12- العزم: العزم: الجدّ، عزم على الأمر يعزم عزما ومعزما وعزما وعزيما وعزيمةً وعزمةٌ واعتزمه واعتزم عليه: أراد فعله. وقال الليث: العزم ما عقد عليه قلْبُكَ من أمر أنّك فاعله.. [31].

13- فطري: الفطرة: ما فطر الله عليه الخلق من المعرفة به وقد فطره يفطُرُهُ بالضم، فطرا أي خلقهُ.الفراء في قول الله تعالى: فطرة الله التي فطر الناس عليها، لا تبديل لخلق الله، قال: نصبهُ على الفعل، وقال أبو الهيثم: الفطرة: الخِلْقَةُ التي يخلق عليها المولود في بطن أمه؛ قال وقوله تعالى: الذي فطرني فإنّه سيهدين؛ أي خلقني؛ وكذلك قوله تعالى:وما لي لا أعبد الذي فطرني.قال: وقول النبي، صلى الله عليه وسلّم: كل مولود يولد على الفطرة؛ يعني الخِلقة التي فطر عليها في الرحم من سعادة أو شقاوة. [32]

14- يشهد: شهد: من أسماء الله عز وجل: الشهيد...والشهادة: خبر قاطع تقول منه: شهد الرجل على كذا، وربما قالوا شهد الرجل بسكون الهاء للتخفيف؛ عن الأخفش. وقولهم أشهد بكذا أي احلفْ.... والشاهد: اللسان من قولهم: لفلان شاهد حسن أي عبارة جميلة.

15- الزور: الزور: الكذب والباطل، وقيل شهادة الباطل.رجل زور وقوم زور، وكلام مزوّر ومتزوّر: مموّه بكذب: وقيل: محسّن[33].

16- غدر: ابن سيده: الغدر ضدّ الوفاء بالعهد. وقال غيره: الغدر ترك الوفاء؛ غدره وغدر به يغدر غدرا. تقول: غدر إذا نقض العهد، ورجل غادر وغدّار وغدّير وغدور. [34]

- إيجاد ألفاظ جديدة، بالترجمة والدبلجة للتعبير عن أمور لا مقابل لها في العربية والاستعانة بالقياس والاشتقاق والقلب والإبدال والنحت، والارتجال

والاقتراض.، ومن جملة ذلك توليد بعض الاصطلاحات المجازية للتعبير عن معاني خاصة من مثل: القوة الضاربة- أي السلاح الكافي لضرب العدو، واشتقاق صيغ وأسماء خاصة مثلمول من المال تطور من الطور...

ساهمت الرسوم المتحركة المدبلجة في إعادة الحياة لبعض المفردات القديمة المهجورة للتعبير عن معان لا توجد في المفردات المستعملة، ما يعبّر عنها تعبيرا دقيقا؛ مثل استخدام كلمة التهديف، المشتقة من الفعل (هدف) التي توظف في لغة الإعلام الرياضي للتعبير عن تسجيل هدف أي تسديد كرة في اتجاه المرمى.

- تكرار بعض الكلمات ليسهل على الطفل حفظ الكلمات وترسخ في أذهانهم.

- إنّ النغم غريزة في الإنسان بدءا من طفولته، ولذلك ينبغي استغلال هذه الغريزة النغمية لتنمية اللغة عند الأطفال، حيث يصاغ لهم الشعر الخفيف المحبوب المنغم الذي يسهل حفظه، ومن هنا تنمو القدرة اللغوية لديهم، وتبنى القيم الأساسية كالحب والوطن والتسامح والصداقة والرأفة بالحيوان والمحافظة على البيئة والنظافة والإيمان، وغير ذلك؛ حيث يصاغ ذلك في أناشيد سهلة أو قصص محبّبة تتردّد على الألسنة وتثبت في العقل، وينشأ الطفل على حب لغته.

- أغاني الطفل والمنظومات تعمل على إنتاج شخصيته وتكاملها بوجه عام، وعلى انفتاح الجانب الوجداني بشكل خاص، يضاف إلى ذلك أنّ الإيقاع في هذه الأغاني تشيع البهجة في نفوس الأطفال، وتشبع ميلهم إلى الإيقاع والحركة وتثري خيالاتهم، وتزيد قوة تعبيرهم الأدبي واللغوي. أمّا عن قيمة هذه الأغاني والمنظومات في التربية فإنها ذات شأن والغاية الأساسية منها أنّها وسيلة للاستماع العقلي ولها مزايا خلقية، فهي تبث في النفس الشجاعة والإقدام، والميل إلى الرقة والعطف في التّعامل.

- يتعلم الطفل من خلال الأغاني، أسماء الأماكن والصفات والأفعال والجمل والعبارات الفصيحة، ومثال ذلك:

- انتقاء كلمات تدل على مصطلحات حديثة لا تبتعد عن محيط الطفل، تعبر عن بيئته، وتنشط خياله.

- فتح آفاق جديدة للتعرّف على عوالم مختلفة لدى الأطفال، فهو يتابع مسلسلات عن حروب الفضاء، ويتابع معها صورا متحرّكة عن آلات وأجهزة معقّدة تثير خياله، وتشدّه إليها، كما تنقله بعض البرامج إلى عوامل أخرى من التجارب خلال برامج عديدة من البحار والمحيطات، وعالم الحيوان، أو الشعوب الأخرى.

- تفتح له الباب على مصراعيه أمام أنماط من السّلوك والتّجارب التي يمكن أن تكون نموذجا للاحتذاء.

- الحكايات تنمي وتثير خيال الأطفال، فالخيال الذي نصادفه في الرسوم المتحركة هو الذي يعطي الطفل الرؤيا البعيدة المدى، وهو الذي يجعله يحلل ما يدور حوله من أحداث ومواقف ويجعل عمليات التفكير العليا لديه كالاستدلال والمقارنة والاستنتاج والتحليل والتركيب مما نفتقده في المدارس غالبا. مقولة لإنشتاين: (**إذا أردت أن يكون أطفالك ألمعيّين احك لهم الحكايات الخرافيّة، وإذا أردت أن يكونوا أكثر ألمعيّة احك لهم أيضا حكايات أكثر**).

- ولقد ذكر العلماء والتربويون الحاجات الأساسيّة للطّفل وهي: (الحاجة إلى الغذاء، الأمن، المغامرة، الخيال، الجمال، والحاجة إلى المعرفة) وأفلام الكرتون (الرسوم المتحركة) تلبي الحاجات الثلاث الأخيرة، وبهذا المقياس تكون إيجابيّة للطّفل.

ثانيا: تحليل الاستبانات: للوقوف على وجهات نظر أولياء الأطفال حول بثّ الأغاني الموجّهة إلى الأطفال في التّلفاز في القنوات الفضائيّة العربيّة. وتهدف

الاستبانة إلى الإجابة عن السّؤال الآتي: ما أثر الأغاني الموجّهة إلى الأطفال في اكتسابهم اللّغة السّليمة؟

وذلك من خلال الواقع الحالي الّذي آلت إليه الأغاني الموجّهة للأطفال عبر التّلفاز للوقوف على اللّغة الّتي يغنى بها، وانعكاس هذه اللّغة على حياة الطّفل علميًّا وعمليًّا، ودرء مخاطر البعد عن اللّغة العربيّة، والمحافظة عليها في المجالات كافّة، لأنّ الأطفال يكتسبون اللّغة من مصادر مختلفة، نذكر منها البيت والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام ولاسيما التّلفاز الّذي يُمكن أنْ نعده ألصق بحياة الطّفل.

أخي/ أختي، تحيّة طيبة وبعد.

تهدف الاستبانة إلى الإجابة عن السّؤال الآتي: ما دور أغاني الرسوم المتحركة المدبلجة الموجّهة إلى الأطفال في اكسابهم اللّغة العربية الفصحى السّليمة؟

تتألّف الاستبانة من قسمين: القسم الأوّل مفتوح: يتوزّع على مجموعة بنود، تتألّف من خمسة عشر سؤالاً، والقسم الثّاني يشتمل على أسئلة مفتوحة تتضمّن أحد عشر سؤالا حول تأثير الأغاني في لغة الطّفل للوقوف على المستوى اللّغويّ الّذي وصلت إليه الأغاني الموجّهة للأطفال وعرض آراء الجمهور المتلقّي لهذه الأغاني، ثمّ التوصّل إلى المقترحات الّتي تُسهم في الارتقاء بواقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال من خلال التّلفاز.

القسم المغلق:

1- يُرجى الإجابة عن البيانات الأساسيّة بوضع إشارة (×) أمام الإجابة الّتي تتناسب وضعك العلمي والمهني:

المهنة /(التخصص):

الشّهادات الّتي تحملها: ابتدائيّة ... إعداديّة ... ثانويّة ...

شهادات عليا: (دبلوم) ... ماجستير ... دكتوراه ...أستاذ التعليم العالي

وزعت 60 نسخة من الاستبيان على بعض الأولياء منهم 12 أستاذا في التعليم الثانوي، و11 من التعليم الابتدائي، و13 من الإكمالي، 17 أستاذا جامعيا، و7 من مهن مختلفة:02 أطباء، 01 محامي، 01 إعلامي، 03 موظفين إداريين.

يرجى الإجابة بوضع إشارة (×) في المكان المخصّص الموافق، بحسب ما تجده يُوافق واقع أغاني الأطفال من خلال البرامج التلفزيونية:

تنمي الأغاني الّتي يسمعها الطّفل الرّصيد اللّغوي.

عدد الإجابات الموافقة: 31إجابة أي ما يعادل نسبة: 51.66%من العدد الإجمالي للمستجوبين وعدد غير الموافقين: 49 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

2- تُسهم الأغاني في غرس القيم لدى الطّفل. وعدد الإجابات 28 إجابة أي ما يعادل 46.66 % من العدد الإجمالي للمستجوبين. وعدد غير الموافقين: 53.34 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

3- تُحدّد الأغاني الاتّجاهات لدى الطّفل. عدد الإجابات:36 إجابة أي ما يعادل: 60 %. وعدد غير الموافقين:40 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

4- تتّسم استجابة الطّفل للأغاني بصبغة انفعاليّة لا إدراكيّة.عدد الإجابات: 39 إجابة، أي ما يعادل نسبة: 65 %. ونسبة غير الموافقين: 35 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

5- لا تهتمّ الأغاني بالتّركيز على القدرة اللّغويّة للطفل. عدد الإجابات: 33 إجابة أي ما يعادل: 55 %. ونسبة غير الموافقين: 45 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

6- تُوفّر الأغاني مضمونًا ثقافيًّا متنوّعًا لدى الطّفل.عدد الإجابات: 22 إجابة، أي ما يعادل: 36.66 %. ونسبة غير الموافقين: 63.34 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

7- تُنمّي الأغاني التذوّق الفنّي عند الطّفل. عدد الإجابات: 29 إجابة أي ما يعادل: 48.33 % ونسبة غير الموافقين: 51.67 % من العدد الإجمالي للمستجوبين.

8- يراعى في اختيّار الأغاني الضّبط اللّغويّ للكلمات. عدد الإجابات: 17 إجابة، أي ما يعادل: 28.33 % ونسبة غير الموافقين: 71.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

9- لا يتمكّن الطّفل من محاكاة الأغاني بسهولة. عدد الإجابات: 20 إجابة، أي ما يعادل: 33.33 %. ونسبة غير الموافقين: 66.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

10- يعتمد في تأليف الأغاني على الشّعراء.عدد الإجابات 11 إجابة، أي ما يعادل :18.33 %. ونسبة غير الموافقين: 81.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

11- تؤخذ كلمات الأغاني من مصادر متنوّعة. عدد الإجابات: 05 إجابة، أي ما يعادل: 83.33 %. ونسبة غير الموافقين: 16.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

12- تحاكي الأغاني باللّهجة العاميّة عالم الطّفل.عدد الإجابات: 26 إجابة أي ما يعادل: % 43.33. ونسبة غير الموافقين: 56.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

13- تهدف الأغاني باللّهجة العاميّة إلى تلويث لغة الطّفل معنى ومبنى. عدد الإجابات 19 إجابة، أي ما يعادل: 31.66 %. ونسبة غير الموافقين: 68.34%. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

14- لا يراعى في اختيّار الأغاني توافق المعنى والمبنى. عدد الإجابات: 29 إجابة، أي ما يعادل: 48.33 %. ونسبة غير الموافقين: 51.67 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

15- تكسب الأغاني باللّغة الفصحى المهارات اللّغويّة المتنوّعة. عدد الإجابات: 55 إجابة، أي ما يقابل: 91.66 %. ونسبة غير الموافقين: 8.34 %. من العدد الإجمالي للمستجوبين.

ممّا سبق نستخلص أنّ إجابات أفراد المجتمع تفاوتت بين الموافقين وغير الموافقين، بحيث تمثّل الإجابات ثقافة الأفراد وتنوّعها، ومدى تقبّل هؤلاء الأفراد لهذا الكمّ من الأغاني الّذي لا يستند إلى معايير في الأداء والكلمات والموسيقى، فهذه الإجابات مثّلت أغلب شرائح المجتمع واتّجاهاتهم نحو ما يقدم إلى أطفالهم عبر التّلفاز الّذين يُشاهدون، ويسمعون مع أطفالهم هذه الأغاني كذلك يعرفون أنّه من الخطأ تلويث لغة الطّفل بالأغاني الّتي توجّه بالعاميّة إلى الأطفال، لكن نظرًا لشيوع هذه الظّاهرة في الحياة الاجتماعيّة والمدرسيّة ووسائل الإعلام تغافلوا عنها من جهة، وأخذوا يشكون من تغيّر اتّجاه أبنائهم نحو ثقافة المجتمع المحليّة من جهة ثانية، فضلاً عن التذمّر من ضعف أبنائهم في اللّغة العربيّة من جهة ثالثة.

القسم المفتوح:

1- ما هي الأغاني الّتي يحبّ الأطفال ترديدها؟

أ- أغانٍ مختلفة؟

ب- أغاني مسلسلات الأطفال؟

ج- أغاني البرامج المنوّعة؟

2)- هل تؤثّر الأغاني في تكوين الرّصيد اللّغويّ عند الطّفل:

أ- في المدرسيّة؟

ب- في الحياة العمليّة؟

3)- هل تعتقد أنّ الطّفل ينجذب إلى الأغاني بسبب:

أ- الصّور المتحرّكة؟

ب- الكلمات؟

ج- الموسيقى؟

4)- هل أنت راض عن بثّ الأغاني:

باللّهجة العاميّة.

باللّغة الفصحى المبسّطة.

يمكن إجمال إجابات المستجوبين حول الأسئلة الأربعة الأولى في : أنّ أفراد المجتمع يُفضّلون بثّ الأغاني الموجّهة إلى الأطفال بالفصحى، وأنّ الأطفال ينجذبون إلى الموسيقى والصّور المتحرّكة أكثر من الكلمات، فضلاً عن أنّ هذه الأغاني تنمّي الرّصيد اللّغويّ لديهم في الحياة العمليّة، كذلك يرغب الأطفال في ترديد الأغاني المتنوّعة، وأغاني المسلسلات، ويُمكن أنْ يستفيد الأطفال من لغة الأغاني في حياتهم الدّراسيّة وبلغت نسبة المؤيدين لهذه الآراء 87% من العدد الإجمالي المستجوبين.، وتنخفض الإجابات عندما تتعلّق بانجذاب الأطفال نحو الكلمات فقط، وحبّ ترديد كلمات البرامج المنوّعة وعدم الرّضا عن الأغاني الّتي تبثّ باللّهجة العاميّة. بنسبة 30 % من العدد الإجمالي للمستجوبين.

من خلال ما سبق نجد أنّ إجابات أفراد المجتمع تركّز على بثّ الأغاني باللّغة الفصحى أكثر من العاميّة، وانجذاب الأطفال نحو الموسيقى والصّور المتحرّكة أكثر من الكلمات، فضلاً عن أنّ تأثير الأغاني في حياة الأطفال العمليّة أكثر من الدّراسيّة، كذلك ترديد الأطفال الأغاني الّتي يُشاهدها في التّلفاز كالأغاني المنوّعة، وأغاني المسلسلات أكثر من أغاني البرامج المختلفة.

وهكذا نجد أنّ أفراد المجتمع مسؤولون عن قبول شيوع الأغاني المتنوّعة بلا ضوابط على الكلمات أو الصّور أو الموسيقى، فضلاً عن أنّ الرّضا عن ترديد الأغاني وانتشارها في المجتمع المحلّي والمدرسيّ أصبح مبتذلاً، لهذا لابدّ من وضع ضوابط للأغاني الموجّهة إلى الأطفال، ممّا ينعكس سلبًا على حياة أطفالنا حاضرًا ومستقبلاً.

5- اذكر الفوائد الّتي يمكن أنْ يجنيها الطّفل عند وجود معيار لضبط لغة الأغاني يُسهم في ارتقائها؟

يمكن حصر الإجابات في الآتي: تنمية الرّصيد اللّغويّ لدى الأطفال وإكسابهم مهارات الاستعمال السّليم للكلمات، وتنمية الحسّ الفنّي والذّوق العامّ لديهم، وتعلّم القيم الوطنيّة والاجتماعيّة والقوميّة والثّقافيّة، والتّمييز بين المعاني الّتي تتضمّنها الأغاني، والإحساس بالعروبة والشعور بالمسؤوليّة، فضلاً عن الإسهام في نموّ الذّكاء اللّغويّ لديهم، وتهذيب أخلاقهم.

نستخلص ممّا سبق أنّ هذه الفوائد الّتي يُمكن أنْ تتحقّق إذا اهتمّ القائمون على برامج الأطفال، بضبط واقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال عبر التّلفاز، ممّا يؤدّي إلى تحقيق السّلامة اللّغويّة والمجتمعيّة في البيئة الّتي يعيشون فيها.

6- هل أنت مع دبلجة برامج الأطفال أم ضدّها؟

وكانت أكثر الإجابات تفضل الدبلجة، وهناك من يحتج بنجاح بعض البرامج التلفزيونية المدبلجة الموجهة للأطفال مثل تجربة الأردن في برنامج (افتح ياسمسم) الذي حقق نجاحا كبيرا في تعليم الفصحى، وكذلك بعض الرسوم المتحركة وأغانيها التي لا يزال يرددها أكثرهم ويحفظها عن ظهر قلب.

7- إذا كنت مؤيدا لها فهل تفضلها باللغة العربية الفصحى أم بلهجة عامية؟ هناك من يعتقدأن الدبلجة باللهجة العامية أقرب من مجال الطفل ويتجاوب معها بسهولة، عددهم قليل مقارنة بالذين يفضلون الدبلجة إلى العربية الفصحى المبسطة ليتمكن المتمدرسون من تعلّم الفصحى وتنمية ذوقهم الفني والجمالي وتنمية مهاراتهم اللغوية.

8- اذكر الآثار الّتي تنجم عن بثّ الأغاني باللّهجة العاميّة في لغة الطّفل؟

كانت أغلب الإجابات تجمع على أنّ ابتعاد الأطفال عن اللّغة الفُصحى في الكلام، وفساد التذوّق الفنّي لديهم، واعتياد اللّهجة العاميّة، وتدنّي المُستوى اللّغويّ لديهم علميًّا وعمليًّا، ممّا يُؤثّر في ضعف التّواصل اللّغويّ والاجتماعيّ لديهم مع الآخرين.

9- اذكر الآثار الّتي تسفر عن بثّ الأغاني باللّغة الفصحى المعربة؟ أغلب الإجابات تحدد تلك الآثار في:

التآلف بين الأطفال ولغتهم، بحيث يتمكّنون من استعمال المفردات في المجالات كافّة، وذلك باختيّار الكلمة الّتي تتناسب والفكرة الّتي يرغب بالتّعبير عنها، فضلاً عن تقوية مهارات النّطق بالفصحى، وتنوّع الثّقافة اللّغويّة لديهم، وهذا يُؤدّي إلى استخدام اللّغة الفصحى في جوانب حياتهم.

10- في نظرك ما هي أسباب تراجع فنّ الدّبلجة في الأعمال التلفزيونية الموجهة للأطفال؟ ومن أهم الإجابات: التكلفة الاقتصادية، تزايد شركات الإنتاج واتساع المنافسة، انتشار الفضائيات واللجوء إلى اللهجات العامية.

11- ما المقترحات الّتي يجب الأخذ بها عند تأليف الأغاني الموجّهة للطّفل؟

ويمكن حصرها حسب الإجابات التي حصلنا عليها في:التقيّد بالفصحى في اختيّار كلمات الأغاني الموجّهة إلى الأطفال، بحيث تراعي المرحلة العمرية وميولهم، وتتضمّن قيمًا وأهدافًا معيّنة، كذلك تنمّي التّذوّق الفنّي لديهم وتُسهم في غرس القيم والاتّجاهات تجاه البيئة الّتي يعيشون فيها، وتستمدّ كلمات الأغنية من قضايا الأطفال واهتماماتهم، وتبتعد عن العاميّة المبتذلة والمزاوجة بين العاميّة واللّغة الأجنبيّة الثّانية ووضع المعايير لضبط هذه الأغاني من قبل المتخصّصين باللّغة والفنّ وعلم نفس الطّفل والقائمين على إعداد برامج الأطفال؛ لتنسجم ومستويات التّفكير عند الأطفال، وترسيخ المفاهيم السّليمة لديهم حول ثقافة المجتمع الّذي يعيشون فيه محليًّا أو عربيًّا.

نتائج البحث: ويمكن إجمالها في الآتي:

- إنّ وسائل الإعلام بعامة والتّلفاز بخاصة، تعدّ من أهمّ المؤسّسات التّربوية في مجال تربية الطّفل العربي، ويمكنها القيام بتشكيل سلوك الطفل وبناء شخصيته وقيمه وتنمية لغته.

- إنّ لأغاني الرسوم المتحركة دورا بارزا في تنمية، وتطوير ملكة اللغة لدى الطفل، إنّ برامج الأطفال وتحديدا الرسوم المتحركة وأغانيها يمكن أن تكون معلّمة للغة العربيّة، وناشرة لها فعلا، بإسهامها في إيجاد البيئة السّماعيّة الملائمة، وقادرة على تنمية الملكة اللغويّة لدى المتلقّين، ويمكن لبرامج التلفزيون الموجهة للطفل أن تكون مدرسة لتعليم اللغة وتلقينها بشكل سليم وفصيح وبالتالي نخلق نوعا من التكامل بين ما تقدمه المدرسة وما تبثه أجهزة الإعلام.

أفلام الرسوم المتحرّكة الهادفة، والجيدة المحتوى لها دور مهم في غرس القيم التربويّة عند الأطفال، فهي تقدّم أمثلة واقعيّة تطبيقيّة للصّدق والوفاء التّعاون، ومساعدة المحتاجين، وتقديم العون للفقراء، وحب الوالدين والوطن.

- يمكن للرسوم المتحركة المدبلجة إلى الفصحى وكذا أغانيها عن طريقها الارتفاع بمستوى التذوّق الفني والموسيقي لدى الأطفال.

- أفلام الرّسوم المتحرّكة إذا ما أحسن استغلالها يمكنها أن تعلّم الأطفال العربية الفصحى المبسّطة أكثر ممّا تفعله الكتب المتخصّصة في تعليم القواعد النحوية واللغوية؛ وذلك لأنّ الطّفل يتكلّم الفصحى ويسمعها في مجال التّطبيق بعيدا عن التّنظير، وكثيرا ما يفاجئنا الصغار بتعابير فصيحة تلقفوها من أغاني الرسوم المتحركة مما يرسم البسمة والأمل على وجوهنا.

- إنّ كتابة الأغاني للأطفال يجب أنْ تكون بالفُصحى المبسّطة، لأنّها الأشدّ تأثيرًا في أذهان الأطفال ماضيًّا وحاضرًا ومستقبلاً، إذْ تمدّهم باللّغة السّليمة وتنمّي إحساسهم الفنّي، وتُربّي فيهم الذّوق الإنساني.

في محاولة للوصول بالنتائج على حين التّطبيق الميداني أختم مداخلتي بالتّوصيات الآتية:

1- الاعتماد على المتخصّصين بلغة الطّفل وعلم نفس الطّفولة، وطرائق تعليم الطّفل في اختيّار ضوابط لأغاني الأطفال محليًّا وعربيًّا، ووضع برنامج في التّلفاز حول معايير لضبط الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

2 - التوجّه إلى وسائل الإعلام كافة للنّهوض بواقع أغاني الأطفال.

3 - قيام المسؤولين عن رعاية الأطفال في المؤسّسات الحكوميّة والأهليّة بغرس المفاهيم الصّحيحة حول مختلف القضايا اللّغويّة والتّربويّة عند الأطفال.

4- القيام بمسابقات لأفضل كلمات تغنى للأطفال، وذلك ضمن فعاليّات المهرجانات المحليّة والعربيّة، للارتقاء بها.

5- انتقاء الشّعراء المجيدين والمهتمّين بقضايا الأطفال واهتماماتهم في المجالات كافّة.

6- عمل دورات تأهيليّة لإعداد الكوادر الإعلاميّة المسؤولة عن اختيّار كتاب الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

7- إقامة ندوات ومؤتمرات محليّة وعربيّة حول واقع الأغاني الموجّهة إلى الأطفال.

8- تأهيل أفراد في المعهد الموسيقيّ العربي، بهدف تعليم الغناء للأطفال وفق اللّغة العربيّة الفُصحى المبسّطة.

9- قيام بحوث تحليليّة حول محتوى الأغاني الموجّهة إلى الأطفال محليًّا وعربيًّا، للوقوف عند الثّغرات الّتي بدت في هذه الأغاني، لتلافيها وتعزيز نقاط القوّة فيها.

10- إنتاج برامج متخصّصة وهادفة للأطفال مراعية التنويع والتّشويق وذلك باستخدام مضامين مختلفة تخدم تنمية شخصية الطفل عقليا ونفسيا ولغويا وتربويا، وباستخدام أساليب فنيّة تشدّ انتباهه على أن يتمّ إعداد برامج

الأطفال المشوّقة هذه خبرات من مجالات مختلفة كعلم النفس والتربية والاتصال والاجتماع، مراعين في ذلك المستويات العمرية لهم وحاجاتهم النفسيّة والعقليّة وتأخذ هذه البرامج في حسبانها تطوّر تكنولوجيا الاتصال، والاستفادة من إمكانياتها في إعداد برامج جذّابة للأطفال.خاصة وأنّ تكنولوجيا الاتّصال في وقتنا سيؤدّي إلى إنهاء عمليّة الفصل بين المدرسة والمنزل، وهذا ما سيجعل للعائلة دورا هاما في الرّقابة على الاتصال الإلكتروني.

11- تزويد القائمين على برامج الأطفال بمستجدات ما يطرح من حقوق الأطفال والآليات التي تتّخذها الدّول حيال تحقيق متطلّبات الطّفولة.

12- مدّ جسور التّعاون واللقاءات من خلال منتديات ومؤتمرات تجمع بين المختصّين ببرامج الأطفال، والإعلاميين والتربويين ومجامع اللغة والسياسيّين... للسعي جنبا إلى جنب للنهوض ببرامج الأطفال ومحاولة إنتاجها بدل استيرادها من الدول الغربية.

13- الاهتمام بمجال الدبلجة لبرامج الأطفال بحيث بتكون اللغة المستعملة فصيحة ومبسطة لتحبيبها للناشئة.

14- لا بد من وجود عزيمة سياسية قوية أو قاعدة إعلانية لدعم برامج الأطفال والسعي لإنتاجها، وتشجيع المبدعين في هذا المجال من الشباب الموهوبين والأدباء المختصين بالكتابة للأطفال وكذا الملحنين وكتّاب الأغاني بالفصحى المبسطة، ومحاولة التقليص قدر الإمكان من البرامج المستوردة المدبلجة.

15- أن تكون لغة برامج الأطفال وأغانيهم هي اللغة الفصحى مع مراعاة مستويات العمر والمعجم اللغوي لكلّ فئة عمرية.

16- تنمية الحس الجمالي لدى الأطفال: تعطي الطفل إحساسا باللّون والشكل والإيقاع الصوتي الجميل وتناسق الحركة وملاءمة أجزاء الصورة بعضها البعض.

17- تنمية الشّعور الوطني من خلال حثّ الطفل على حبّ الوطن، وحبّ الخير، وتنمية الثّروة اللّفظية للطّفل ممّا يمنحه القدرة على التّعبير وفهم العربيّة الفصحى أكثر.

18- التوصية للجهات المعنية بفرض نوع من الرقابة اللغوية على المنتجات الثقافية المصورة والمذاعة والمطبوعة للطّفل العربي دعما للّغة العربيّة.

19- إنشاء قنوات تلفزيونية وطنية وعربية مخصّصة كليا للأطفال على أن يكون التّداول بها بالعربيّة الفصحى.

20- توفير الكوادر التدريبية المدرّبة القادرة على القيام بأعباء العمل الإعلامي المخصص للأطفال، مع الأخذ بعين الاعتبار، حين تعيينهم، كفاءتهم اللّغوية والأدبيّة.

21- السعي إلى إنتاج برامج محلّية تجسّد القيم الأصيلة لمجتمعنا وتستوحي النماذج العليا من تاريخنا وحضارتنا وتراثنا، والتقليل تدريجيا من البرامج المستوردة التي تمثّل قيم الآخر وحضارته.

خاتمة البحث: إنّ الطموح هو أن يكون التّلفزيون وبرامجه الموجّهة للطفل، بمختلف أنواعها نافذة تطلّ على آفاق رحبة نقية تساعد في نموّ الطفل نفسيا وعقليا وتساعد في إشباع حاجاته وتهيئته للمدرسة والحياة، وغرس القيم الاجتماعيّة، ويعزّز شعور الانتماء الوطني والقومي ويمكن أن يزوّد الطفل من خلاله بالمعلومات الجديدة، ويمكن أن يزيد من ثروته اللغويّة ويعلّمه بعض أنماط السلوك الجيّد. وهذا لن يتمّ إلا بعد وضع فلسفة واضحة للتلفزيون فيما يتعلّق ببرامج الأطفال ومراحله المختلفة.ولعلي استطعت في هذه الوقفة أن أرسم خريطة واقع اللغة العربية في برامج الأطفال في وسائل الإعلام المحلّية، ولا يخفى أن من أبرز نتائج هذه الوقفة ما وصلت إليه من أن اللغة العربية تقبع في مأزق خطير، وتعاني غربة بين أهلها، لما تعانيه من الإهمال والتقصير من جانبهم فثمة طغيان للغة التسلية والسوق على اللغة الرصينة السوية، وثمة غياب شبه تام لأي إستراتيجية لغوية تنهض باللغة العربية في برامج الأطفال، وثمة غياب كذلك

لجانب الخبرة والدربة التي ينبغي أن يتحلى بها من يعمل في هذا الجانب، كما أن ضعف الانتماء للغة العربية، لغة القرآن والبيان قد فاقم المشكلة.

وهنا أطوي آخر صفحة من هذا البحث ليبقى التساؤل قائما إلى متى سيكون للمؤسسات الإعلامية وخصوصا مؤسّسة التلفزيون دورها في التعليم الموازي لمرحلة ما قبل المدرسة؟

إنّ كتابة الأغاني للأطفال يجب أنْ تكون بالفُصحى المبسّطة، لأنّها الأشدّ تأثيرًا في أذهان الأطفال ماضيًّا وحاضرًا ومستقبلاً، إذْ تمدّهم باللّغة السّليمة وتنمّي إحساسهم الفنّي، وتُربّي فيهم الذّوق الإنساني.إنّ قلب الأمة ينبض في لغتها، وروحها تكمن فيه والمسؤولية الملقاة على عاتقنا ليست هيّنة ومستقبل أطفالنا رهن أيدينا، ولغتنا أمانة يجب المحافظة عليها وحمايتها من الأخطار الدّاهمة في عالم غزته الفضائيات، وتقاسمته اللغات والأفكار المتباينة، عالم تتجاذبه العولمة والتيارات المتناقضة، وطغى عليه التجدّد والتّغيّر واللانهائيان، فنحن الآن في أشدّ الحاجة إلى طرح تساؤل دائم: ماذا قدّمنا لهذه اللغة؟ ولأطفالنا من خلالها؟ وما المطلوب منّا ؟

يقول الكاتب الأمريكي (سام ليفنسون) : **(كل طفل يولد على هذه الأرض يحمل رسالة إلى البشريّة ويده الصّغيرة تقبض على ذرّة من الحقيقة لم تنكشف بعد على مفتاح سرٍ قد يحمل لغزاً للإنسان وأنّ لديه وقتاً قصيراً لتأدية رسالته ولن تتاح له أو لنا فرصة أخرى وهو قد يكون أملنا الوحيد لذا يجب أن نعامله بإجلال).**

الروافد العلمية للبحث:

أ- المعاجم:

1- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين، لسان العرب ط1.بيروت:1990م، دار صادر.

ب- الكتب:

1- ابن خلدون، المقدمة، تح: حجر عاصي، بيروت: 1991م، دار مكتبة الهلال.

2- المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والأدب، بيروت: 1996م دار الكتب العلميّة.

3- راشد علي عيسى، مهارات الاتّصال، كتاب الأمة، قطر: 1425هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

4- عمر عبيد حسنة، الخطاب الغائب، ط1.بيروت:2004م، المكتب الإسلامي.

5- محمد معوض، فنون العمل التلفزيوني، القاهرة: د.ت، دار الفكر العربي.

ج- المجلات:

1- حسين بن زروق، نظرية حصول ملكة اللغة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر.

2- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة العربية، معهد اللغة العربية وأدبها بالجزائر.

3- نور الدين بلبيل "الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام" قطر: 1422هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة.

د- مواقع الانترنيت:

1- الموسوعة المعرفية الشاملة، الموقع:
http://mousou3a.educdz.com/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%AD%D8%B1%D9%83%D8%A9/

2- موسوعة ويكيبيديا الحرة، 2009م، الموقع:
http://ar.wikipedia.org/wiki

3- ماجد بن جعفر الغامدي "إعلام الطفل نظرة إيجابية" الموقع:
http://www.webcache.googleusercontent.com

4- علي القاسمي "السياسة اللغوية في البلدان العربيّة: الإعلام نموذجا" جريدة القدس العربي 2010م، الموقع: http://www.manfata.com

1- الموسوعة المعرفية الشاملة، الموقع:
http://mousou3a.educdz.com/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%AD%D8%B1%D9%83%D8%A9/

2- موسوعة ويكيبيديا الحرة، 2009م، الموقع: http://ar.wikipedia.org/wiki

3- ماجد بن جعفر الغامدي "إعلام الطفل نظرة إيجابية" الموقع:
http://www.webcache.googleusercontent.com

4- علي القاسمي "السياسة اللغوية في البلدان العربيّة: الإعلام نموذجا "جريدة القدس العربي 2010م، الموقع:
http://www.manfata.com

5- علي القاسمي "السياسة اللغوية في البلدان العربيّة: الإعلام نموذجا" جريدة القدس العربي 2010م، الموقع:
http://www.manfata.com

6- محمد معوض، فنون العمل التلفزيوني، القاهرة: د.ت، دار الفكر العربي، ص9.

7- راشد علي عيسى، مهارات الاتّصال، كتاب الأمة، قطر:1425هــ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية العدد:103، ص114.

8- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

9- نور الدين بلبيل "الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام" قطر: 1422هــ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّــة العدد:84، ص37.

10- ابن خلدون، المقدمة، تح: حجر عاصي، بيروت:1991م، دار مكتبة الهلال، 344.

11- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة العربية، معهد اللغة العربية وأدبها، الجزائر العدد:05، ص138.

12- المرجع نفسه، ص39.

13- ابن خلدون، المقدمة، ص343.

14- المصدر نفسه، ص348.

15- نفسه، ص274.

16- نفسه، ص344 إلى 349.

17- المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والأدب، بيروت:1996م، دار الكتب العلميّة، ج1، ص339.

18- حسين بن زروق، نظرية حصول ملكة اللغة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد:5 ص94.

19- عمر عبيد حسنة، الخطاب الغائب، ط1. بيروت:2004م، المكتب الإسلامي، ص33.

20- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين، لسان العرب ط1.بيروت:1990م، دار صادر مادة (طوف).

21- ابن منظور، لسان العرب، مادة (همس).

22- المصدر نفسه، مادة (هتف).

23- نفسه، مادة (جمهر).

24- نفسه، مادة (هدف).

25- ابن منظور، لسان العرب، مادة (زبد).

26- نفسه، مادة (نجا).

27- نفسه، مادة (درب).

28- نفسه، مادة (صوب).

29- نفسه، مادة (هون).

30- نفسه، مادة (دنا).

31- ابن منظور، لسان العرب، مادة (عزم).

32- نفسه، مادة (فطر).

33- نفسه، مادة (زور).

34- نفسه، مادة (غدر).

سلبيات الطرائق التلقينيّة في الممارسة اللّغويّة الجامعيّة "طلبة السنة الرابعة قسم اللّغة والأدب العربي "دفعة 2009-2010 انمودجا"

أ. فتيحة حدّاد

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

محاور المداخلة:

- تصب المداخلة في محورين وهما:

I- محور نظري.

II- محور تطبيقي.

I- المحور الأول: المحور النظري.

عرضنا فيه.

1- مفهوم الطريقة بصفة عامة.

2- العوامل المساعدة في اختيار الطريقة.

3- أنواع الطرائق التعليمية.

1- 3 الطرائق القائمة على جهد المعلم.

2- 3 الطرائق القائمة على جهد المعلم ونشاط التلميذ.

3- 3 الطرائق القائمة على نشاط المعلم.

4- الطريقة الإلقائية أو التلقينية.

أ- التعريف بالطرائق التقليدية و الطرائق الحديثة.

1- أ التعريف بالطرائق التقليدية.

2- أ التعريف بالطرائق الحديثة أو الجديدة.

3- أ الفروق القائمة بينهما.

ب- الطريقة التلقينية.

1- ب اصطلاحاتها.

2- ب التعريف بها.

II- المحور الثاني: المحور التطبيقي: عرضنا فيه

1- عرض المدونة.

1- 1 التعريف بها.

2- 1 أسباب اختيارها.

2- النماذج:

1- 2 تحليل النماذج المختارة "تحليل المدونة.

2- 2 سلبيات الطريقة التلقينية ونقائصها.

3- 2 نتائج الدراسة.

4- 2 الحلول المقترحة.

نص المداخلة:

تمهيد: الوقوف عند أي إشكالية من إشكاليات التعليم مهما كان نوعها يفتح أمامنا أبوابًا كثيرة، ونقاشات متعددة تحتدم فيها مسائل عديدة متداخلة ومتشابكة أهمها:

1- ضرورة الإشارة المنهجية لبعض المصطلحات المفاتيح نحو ما هو عليه الحال مع:

أ- مصطلح الطريقة.

ب- مصطلح المنهج.

ج- الفرق الوارد والقائم بين المنهج والطريقة.

د- تحديد أنواع الطرائق التعليمية ... إلخ من الطروحات الكثيرة والمتعددة التي تصاحبنا ونحن بصدد البحث والتنقيب عن الأبعاد الفلسفية والتربوية البيداغوجية للمبادئ السليمة لتعليمية سليمة أيضا وناجعة. إلاّ أن أهم طرح يمكن التركيز عليه في ورقتنا هذه هو التعريف بالطريقة التلقينية أو الإلقائية "la méthode magistrale " أو "la méthode expositive"، وهل هي من الطرائق التعليمية التقليدية أم الحديثة؟ ما سلبيات وإيجابيات الطريقة التلقينية في التعليم والتعلم؟ وما موقعها على المتعلم المتلقي؟ هل هو موقع سلبي أم إيجابي؟

للإجابة عن كل هذه الطروحات وأخرى في الأفق أشير إلى أنني قد حاولت الاشتغال على عينة من الطلبة كأحسن وسيلة وأفضل أسلوب واقعي لدراسة سلبيات الطريقة الإلقائية أو التلقينية في الوسط الجامعي، وجاءت العينة من طلبة السنة الرابعة بقسمنا "قسم اللغة العربية وآدابها – دفعة "2009م- 2010م". وقد لاحظت أن النتائج التي توصلت إليها كمعطيات مبدئية تصب في اتجاهين إثنيّن هما:

1- الاتجاه الأوّل:

- يقوم على أبعاد نفسية تمس المتعلم كمحور أساس في العملية التعليمية والتي تقوم (الأبعاد) على مسألتي: التعود والاتكال على ما يُقدم من قبل الأستاذ المعلم "l'enseignant"

2- الاتجاه الثاني:

- يرتبط هذه المرة بذهنية المتعلمين وفلسفتهم الذتيّة، وقد تعرفت إلى هذا (ذهنياتهم) وليس بنفسيتهم في سياق تأسيسي للمدونة نحو قول أحدهم: " «ما نقرى ما ندير، الشيخ يعطي كل شيء من عندو وأنا نرد لو لبضعة نتاعوا»"* فهذا الاتجاه كما هو ملحوظ فلسفي اجتماعي أكثر منه نفسي سيكولوجي، إلاّ أنه وقبل الوقوف عند هذين المعطيين والتنظير لهما وكذا نقاط أخرى تبقى أساسية وهامة للفصل في هذا الإشكال وجب الوقوف أولاً عند مفهوم الطريقة في أبعادها العامة الفلسفية، التربوية، التعليمية، التاريخية... الخ، وأهدافها التعليمية بشكل خاص. وعليه نقول:

I- المحور النظري:

1- مفهوم الطريقة والتعريف بها: la définition de la méthode يأتي تعريف الطريقة في مفهومها التقليدي البعيد عن الاختصاص على أنها مجموعة قواعد يقينية وسهلة تتيح لكل الذين يلتزمون بها التزاما دقيقاً أن لا يعتبروا صحيحًا ما هو خاطئ. تساعد الطريقة هؤلاء على التواصل دون بذل مجهودات غير ضرورية ومن خلال الزيادة التدريجية لعلمهم إلى معرفة حقيقة كل ما يستطيعون الوصول إليه[1] أما إذ أتينا للتعريف المتخصص لهذا المصطلح فهم يؤكدون على أن الطريقة: هي الوسيلة أو الخطة أو الإستراتيجية التي تتخذ في سبيل تبليغ مادة معينة[2]، وهي الحافز الأول لنجاح أي نوع من الدروس أو المواد أو الوحدات والطريقة لغة هي: الطريقة "م" ويؤنث، ج: أطراق وأطرقاء وأطرقة، ج: طرقات، وبهاء النخلة الطوّيلة، ج: طريق والحال، وعمود المظلة، وشريف القوم وأمثالهم للواحد والجمع وقد يجمع طرائق وكل حذوة الأرض والخطأ في الشيء[3] وهي تعني السيرة أو المذهب أي الخط في الشيء وفي التنزيل العزيز في قصة فرعون: «قالوا إن هذان لساحران يريدان أن يخرجاكم من أرضكم بسحرهما ويذهبا بطريقتكم المثلى» "طه: 63" وتجمع خطأ على طرق والحقيقة أن طرق جمع طرائق[4] إلاّ أن المجمع قد أجاز استعمالها لأنها شاعت في الاستعمال، فالطريقة على هذه الحال هي السبيل أو الأسلوب لتحقيق هدف ما وهي الخطة المرسومة لعمل يقوم به الإنسان نتيجة لدافع مفاجئ أو تفكير أو تأمل وتأخذ

الطريقة أهميتها في كونها وسيلة للمعلم وركنًا أساسيًا في العملية التعليمية، يتخذها "المعلم" لنقل الخبرات العلمية والتربوية إلى المعلمين وفقًا لخصائصهم ووفقًا للأهداف المسطرة وتأتي معرفة المعلم للطرائق التعليمية لتجعل منه معلمًا ناجحًا، لأن نجاح التعليم مرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة وإن مفهوم الطريقة مرتبط أيضًا بالطريقة في حد ذاتها، حيث نجد أن هذا المصطلح يثير أيضًا معاني مختلفة لدى العلماء والباحثين أصحاب الاختصاص نحو:

1- وليام فرانسيس مكي W.F.MAKEY: فالنظرة التي أسسها هذا الباحث لمفهوم الطريقة تختلف من جماعة إلى أخرى، حيث أن هناك من يرى أنها العمود الفقري للعملية التعليمية ومن خلالها وعن طريقها يتم التعليم واختيار المحتوى الذي يجب تعليمه وعلى الرغم من أن "ماكي" يشير إلى الإهتمام بالمتعلم وجعله مركز العملية التعليمية وإهمال الطريقة من قبل جماعة أخرى، إلاّ أنه يُجّمع على أن الطريقة تعني كل الإجراءات البيداغوجية التي تُتَبع في العملية التعليمية إلاّ أن هذا المصطلح يبقى – حسب مكي – يكتنفه كثير من الغموض وهذا ما يبعث على التضايق والانزعاج.[5]

2- أما روبرت قالسون ودانيال كوست: R. Galisson, D. Goste يتفقان على أن مصطلح الطريقة في ميدان تعليم اللغات هي تلك المجموعة من الإجراءات القائمة على عدد من المبادئ والافتراضات اللغوية النفسية، التربوية التي تستجيب لهدف معين[6].

3- بعض البحثة الجزائريون: يرون أن الطريقة هي مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو أثارها على ما يتعلمه التلاميذ[7]. وانطلاقا من هذه التعريفات نذهب إلى القول أن الطرائق التعليمية الفعالة هي التي تستند إلى علم النفس لدراسة الميول والقابليات وشخصية المعلم وأيضا الاعتماد على بعض الأسس والخصائص. وتأتي مقومات الطريقة الناجحة بحكم أن الطريقة تصب في لب العملية التعليمية والتي لا يمكن الاعتماد فيها على فطنة المدرس وقدرته فقط بل يجب إشراك التلاميذ من جهة ووضع خطة بينّة "تحقيق الطريقة" من جهة أخرى خطة مرسومة ومنهاج واضح يحدد فيه الأهداف وتبين فيه الوسائل الموصلة إلى

تحقيقها والوسائل التي ينبغي أن نمارسها لبلوغ الغاية من العملية التعليمية ولكي يحقق المعلم كل هذا أي أهدافه السلوكية والتربوية يمكن له استخدام أكثر من طريقة في التدريس وهي جزء متكامل من موقف تعليمي معين، فإذا توفرت الطريقة وكانت المادة منعدمة مثلاً تعذر على المدرس الوصول إلى غايته أما إذا كانت المادة متوفرة لكن دون طريقة معتمدة فلا جدوى من ذلك أيضا.

إلاّ أن الطرح القائم هنا هو الفرق بين الطريقة والمنهج؟

ب- المنهج: la méthodologie لفظ مركب من كلمتيّن "Methodos" أي الطريقة إلى .... و "logos" أي دراسة أو علم وموضوع الميتودولوجيّا هو الدراسة القبلية للطرائق وبخاصة للطرائق العلمية [8] والملاحظ أن العرب مثلهم مثل بقية الأجناس الأخرى لم يغفلوا هذا المفهوم وأهميته في تحقيق التواصل العلمي وبنائه منذ القديم إلى حدّ الساعة، حيث وجدنا أن أغلبية أعلامهم قد نظروا له نحو الخليل بن أحمد الفراهيدي (100هـ- 175هـ) الذي يرى أن المنهج هو الطريق الواضح الواجب أن يُسلك[9]، كما أورد صاحب لسان العرب "تعريفًا" لهذا المصطلح حين قال: «المنهج هو الطريق البين الواضح ونهج المرء منهاجًا أي أنه سلك طريقًا واضحًا»[10]، كما أشار معجم الوسيط من جهته إلى مفهوم مصطلح المنهج في قوله: « هو الطريق الواضح وفي الترتيل العزيز "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً" والخطة المرسومة ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ... [11]». أما التعريفات الحديثة التي مست هذا المصطلح فقد وجدنا كل من الموسوعة العالمية للعلوم "universalité" وقاموس "لاروس" "Larousse" للغات وعلوم اللسان واللذان قد عرفاه "مصطلح المنهج" على أنه طريقة القول أو الفعل لتعليم شيء معين طبقا لمعطيات ومبادئ معينة[12]، وعلى الرغم من أن هذا المصطلح مأخوذ من الكلمة اللاتينية "méthodes" – كما أشرنا إليه أعلاه- في بداية العنصر- والتي يقصد بها البحث والنظر في المسائل الفلسفية الميتافيزيقية [13] إلاّ أننا وجدنا أن المفهوم الاصطلاحي قد بقي متقارب عند كل الذين أخذوا بالبحث والتنقيب فيه كمصطلح ومفهوم اصطلاحي ذو علاقة وطيدة ومباشرة بالبحث العلمي عند المحدثين وكذا العرب والغربيين بحيث وجدناها- لفظة المنهج- تعني الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي

تهيمن على سير العقل و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[14]، أي هو الخطة المرسومة لعمل يقوم به الإنسان نتيجة لدافع مفاجئ أو تفكير وتأمل ... [15]. وفي المفهوم التعليمي الديداكتيكي وجدنا أنه مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة حيّن إشرافها على التلاميذ في احتكاكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض ومع العلوم لإحداث تعديل على مستوى سلوكاتهم التربوية والتعليمية[16]، وهو الهدف الأسمى للهيكلة التعليمية مثل ما قال به "ابن باديس" الذي أكد بدوره أن "المنهج" يبقى الأهم في العملية التعليمية والوسيلة الفعالة التي لها إمكانية مراقبة عملية مراعاة المعلم لمدارك الطفل التلميذ وقواه العقلية ودرجة استعداده للتعليم ومراحل نموه [17] ليصل إلى النتيجة المعلومة على الرغم من أن النتيجة المعلومة لا تعني بالضرورة الحقيقة الثابتة لأنها عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار المتوصّل إليها من قبل الباحث بواسطة آليات منظمة تجعل العقل يتقبلها استنادًا لكل هذه الآليات.[18]

فالمنهج على هذا الحال هو مجموعة من العمليات، الإجراءات والترتيبات المنظمة التي تسعى لبلوغ هدف علمي معيّن على ضوء تصور نظري أيضا، لكن الأمر الذي لا يجب إغفاله هو أن مفهوم هذا المصطلح "المنهج" يختلف من حيث معايره بحسب اختلاف العلوم، نحو ما هو عليه الحال عند إشارة كل من "روبيرت ڤالسون" و "دانيال كوست" " R.Galisson et D.Coste" في تعريف للمنهج في معنيين حيث أتى المعني الأول قائلاً: «دراسة الطرائق التعليمية وتحليلها، وذلك من حيث مبادئها وأسسها وأهدافها وغاياتها وكذا إجراءاتها وتقنياتها» [19]، أما المعنى الثاني فهو الذي قال فيه: «مجموعة من القواعد والافتراضات التي ترمي لإعداد وتهيئة طريقة ما وإثراء المنهجية العامة التي تهدف بإطراء إلى إرساء أصول أو أسس علمية قادرة على جعل التعليم اللغوي أكثر شجاعة»[20]، أي أن المنهج له مغايرات من اختصاص علمي إلى أخر وهذا يعود طبعًا إلى نوعية التصور والتخطيط المبرمج للعمل أو البحث العلمي المعوّل عليه أي أنه لكل نشاط أو اختصاص منهج خاص به يختلف بالضرورة عن المنهج المعتمد أو المتبع في الاختصاص الأخر أي كل بحسب تناوله، فالمنهج النفسي مثلاً يعتمد الإجراء والتقصي الخاص به أيضا مثله مثل مباحث علم الاجتماع إلاّ أن

المعيار المنهجي ليس نفسه في العلوم التربوية البيداغوجية ولا كذلك في العلوم التعليمية التعلمية لأن المنهج في هذه الاختصاصات كما لاحظنا مع تعريف "قالسون وكوست" يعمد أكثر إلى تأسيس المعطيات اعتمادا على بناء مرحلي قائم على مفهوم تحقيق الإجابة الدقيقة لكل تلك الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بعمليتي التعلم(21) والتي تفرض هي بدورها مبدأي المعاينة والتحليل. والآن وبعد أن حددنا معالم كل من المنهج والطريقة، استوجب علينا الوقوف عند العوامل المتحكمة في اختيار الطريقة التعلّيمية منظريّن من خلال هذا للعوامل المساعدة والمتحكمة في الطريقة التلقينية لأننا نرى أن نجاح أي طريقة تعليمية مهما كانت سلوكياتها واهتماماتها وبالتالي إسقاطاتها على العملية التعليمية والعنصر المتعلم في أن واحد لابد من أنها تخضع وتحتكم إلى بعض المعطيات أهمها:

2- العوامل المتحكمة في اختيار الطريقة: هناك العديد من العوامل والمتغيرات التي تتحكم في اختيار طريقة التدريس من طرف المعلم أهمها:

1- 2 الهدف التعليمي: l'objectif didactique أي أن لكل طريقة هدف معين يُرغب الوصول إليه ولكل هدف تعليمي طريقة خاصة في تدريسه أو تعليمه لأن طريقة تقديم المعلومات والحقائق مختلفة بالضرورة القصوى عن طريقة تدريس المفاهيم والاتجاهات وكذا المهارات.

2- 2 طبيعة المتعلم: la nature de l'apprenant أي أن المتعلم، الصبي التلميذ يجب أن يتناسب والطريقة المعتمدة في تعليمه من خلالها هي أي يجب أن تناسبه ويناسبها (الطريقة) أي قادرة على جذب انتباهه وتنشيط فكره وكذا أفكاره وضرورة تناسقها (الطريقة) وخبراته السابقة، كما يجب أن يراعي المعلم الفروق الفردية القائمة والموجودة بين طلباته ومتعلميه.

3- 2 طبيعة المادة: la nature de la matière المحتوى، المادة، تبقى ضرورة لأن التعرف على نوع المادة ومحتواها لاقتراح الطريقة التعليمية يأتي من بين أهم تلك المسائل التي تحتكم إليها الطريقة التعليمية الناجعة.

4- 2 خبرة المعلم: l'expérience de l'enseignant تبقى خبرة المعلم الأستاذ من بين أهم تلك العوامل المتحكمة في صنع نجاح العملية التعليمية وهذا يعود إلى مدى

إمكانية المعلم في اختيار الطريقة الأنجح والأصوب في التعليم وفي نجاح العملية التعليمية.

وفي ضوء أهمية الطريقة لإنجاح العملية التعليمية التعلمية نرى أنه من الضروري الوقوف عند أنواع الطرائق التعليمية وما مدى إمكانية تصنيف الطريقة التلقينية؟ أي في أي خانة يمكن وضعها الطريقة التلقينية ولماذا؟

3- أنواع الطرائق التعليمية: les divers méthodes de l'enseignement طريقة التعليم أو التدريس هي النمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهداف الدرس أو المادة التعليمية و المتمثلة في إكساب مختلف المعلومات والمعارف، المهارات، العادات الاتجاهات والقيم المرغوب فيها في ظل أربع قواعد أساسية وهي:

3-1 قاعدة البداهة أو الوضوح: مؤدها تعليق الحكم وعدم القبول إلاّ ما يتميز بالبداهة أي أن يكون واضحًا ومتميزًا

3-2 قاعدة تحليلية: وأساسها تقسيم المفاهيم المركبة إلى عناصر بسيطة ومسائل أولية ثم تفكيك هذه الأخيرة بدورها إلى ما هو أبسط.

3-3 قاعدة النظام: أي تنظيم الأفكار بالانطلاق من البسيط إلى المركب وتركيبها بشكل يجعلها متسلسلة.

3-4 قاعدة التعين: تعيّن مختلف الأجزاء الكلية المعينة والانتقال من خلال أو عن طريق الحركة والفكر المتواصلان من حكم إلى أخر بطريقة تظفي الوضوح على المعطى الكلي.

وعليه يمكن تصنيف طرائق التدريس إلى ثلاثة مجموعات وهي:

4- تصنيف طرائق التدريس:

4-1 طرائق قائمة على جهد المعلم: وهي الطرائق التي يتحمل المعلم من خلالها عبء شرح المادة وتقديم الدرس كلية وتتمثل في:

أ - 4-1- الطريقة الإلقائية أو التلقينية "المحاظرة".

ب- 4-1- الطريقة القياسية.

2- 4 طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط التلميذ وهي:

أ- 2- 4 الطريقة الاستقرائية الاستنباطية.

ب- 2- 4 الطريقة الاستدلالية.

ج- 2- 4 طريقة النص الأدبي.

د- 2- 4 طريقة الاكتشاف.

هـ- 2- 4 الطريقة الإستجوابية.

و- 2- 4 الطريقة الإقتضائية.

3- 4 طرائق قائمة على نشاط المعلم:

أ- 3- 4 طريقة النشاط.

ب- 3- 4 طريقة الحل.

وعند هذه النقطة بالذات نقف لطرح إشكال جديد يفرض نفسه هنا وهو:

ضرورة التعريف بالطريقة الإلقائية أو التلقينية قائلين: هل نصنفها في خانة الطرائق التقليدية أم في صنف وخانة الطرائق التعليمية الحديثة أو الجديدة؟

وعليه أقول: أرى أنه للإجابة عن هذه الأسئلة وجب التعرف و التعريف بالطرائق التقليدية من جهة والطرائق الجديدة من جهة أخرى لمحاولة توضيح صورة الانتماء الحقيقي للطريقة التلقينية كطريقة تعليمية.

5- التعريف بالطريقة التلقينية: la définition de la méthode expositive

1- 5 التعريف بالطرائق التقليدية la définition des méthodes traditionnelles

الطرائق التقليدية هي مجموعة من الطرائق التعليمية ذات قاسم مشترك بينها وهو كونها قديمة ومتمحورة حول تبليغ المعارف وسلطة المدرس[22]، وتتمثل المبادئ الأساسية للطريقة التقليدية فيما يلي:

1- 5- 1 التبسط والتحليل والتدرج حيث يبدأ التعليم من البسيط والجزئي إلى المركب والكلي من خلال تفريع المادة وتجزئتها.[23]

2- 5- 1 تحميلها للطابع الصوري حيث تعتمد على التسلسل المنطقي والتصنيف.

3- 5- 1 الحفظ واعتماد التقويم على تذكر المعلومات وتكرارها.

4- 5- 1 السلطة: أي أن نظام القسم خاضع إلى سلطة العقاب (المعلم الأستاذ).

5- 5- 1 التنافس: القائم على التسابق لأداء الواجب وبذل المجهود وبلوغ الأهداف والحصول على الجزاء.

6- 5- 1 الحدس: أي الاعتماد على أشياء مجسمة ووسائط قصد إثارة الملاحظة والإدراك الحسي.

2- 5 التعريف بالطرائق الحديثة أو الجديدة: مجموعة من الطرائق البيداغوجية تتمحور حول نشاط الطفل وتعلمه الذاتي:

1- 2- 5 أهم مبادئ الطرائق الحديثة: للطرائق الحديثة مبادئ أساس أهمها:

1- تكيّف المدرسة مع حاجات الطفل (المدرس، البرنامج، الطريقة).

2- أخذ بعين الاعتبار سن الطفل ونموه ونضجه.

3- تكيف التعليم حسب مختلف كفاءات وقدرات المتعلمين.

4- الانطلاق من حوافز المتعلم واهتماماته.

5- تعلم الطفل عن طريق الملاحظة والتفكير والتجريب والنشاط الذاتي.

6- تنشئة الطفل انطلاقا من حياته الاجتماعية.[24]

أما عن خصائص ومميزات الطرائق الحديثة فهي:

2- 2- 5 خصائص الطرائق الحديثة:

1- 2 الإنتاج ليس حكرًا على المدرس، المعلم، لأن هذا الأخير يهتم أساسًا بوضع التلاميذ ضمن شروط سيكولوجية وعقليّة ومادية تمكنّهم من الإنتاج بأنفسهم.

2- 2 تدبير النشاط التعليمي ذاتيًا شرط أساسي للتفوق والنجاح.

3- 2 يُصبح الضبط أكثر تعقيدًا وتركيبًا لأن الأمر يتعلق بتدبير العلاقة مع التلاميذ وعلاقة هؤلاء بالمهام المدرسية وكذا العلاقات التي يُقيمونها فيما بينهم.[25]

2- 5 الفروق القائمة بين الطرائق التعليمية التقليدية والطرائق الحديثة: مما قدمناه في العنصرين أعلاه ندرك ونستنتج أن للطرائق التقليدية نقائص واضحة قياسًا بمبادئ ومعطيات الطرائق التعليمية الحديثة أهمها:

1- اعتمادها (الطرائق التقليدية) على المعلم فقط.

2- ابتعادها عن أهداف وذهنيات المتعلم ومبتغاه.

3- 5 التعريف بالطريقة التلقينية: la définition de la méthode expositive

1- 3- 5 اصطلاحاتها: يُصطلح على أن الطريقة التلقينية هي طريقة إلقاء الدرس أو المعلومات أو طريقة تلقيّن المعلومات للمتعلمين. كما يُقال أيضا إلقاء المحاظرة أو طريقة المحاظرة مباشرة.

تترجم هذه الطريقة أو الأصح هذا المصطلح المعبّر عن هذه الطريقة إلى اللغة الفرنسية على نحويّن:

1- La méthode magistrale، ونقابلها في اللغة العربية بطريقة المحاضرة.

2- La méthode expositive، ونقابلها في اللغة العربية بطريقة الإلقاء.[26]

2- 3- 5 التعريف بالطريقة التلقينية: La définition de la méthode magistrale

يطلق الإلقاء عادة على نوع الدروس التي يغلب عليها الإلقاء أو التلقيّن أي الدروس التي يكون فيها صوت المعلم هو المسموع من غيره في سرد الحقائق وتقديمها أي أن المدرس، المعلم، الأستاذ هو الذي يتولى في هذه الطريقة القيام بالنشاط الأكبر في عملية التدريس والشرح فهو الذي يقوم بكل شيء ويكتفي الطلبة بتلقي المعلومات وتدوين المذكرات الخاصة بالدرس إلى جانب بعض الأسئلة في نهاية الحصة كأسئلة تطبيقية.

وعلى الرغم من أن هناك من يرى أن هذه الطريقة تناسب أو تتناسب والأطفال الصغار الذين لا يمكنهم القراءة أو الإطلاع والتي تتمثل في هذه السن في سرد القصص أو وصف المشاهد أو شرح بعض الحوادث [27] إلاّ أننا نشير أن هذه الطريقة تلقى صعوبات جامة في تطبيقها على الصفوف الأولية للمتعلمين بحكم سنهم لأنها تستخدم بالضرورة للكشف عن مدى استعاب التلاميذ، لأنه يصعب الحصول من

دماغ الطفل على ما ليس فيه كالمعلومات التاريخية والجغرافية والحسابية... الخ لأنه يجب إتباع تقسيم منطقي وتصنيف دقيق للأفكار في عرض الدروس[28]، والملاحظ أن استخدام هذه الطريقة في أي صف من الصفوف* يؤدي إلى تزويد المتعلمين بقدر كبير من المعلومات التي لا يمكنهم الوصول إليها بمفردهم وشرح الموضوعات الغامضة والمصطلحات والمفاهيم الجديدة [29] وتقوم الطريقة الإلقائية أو التلقينية على مجموعة من الخطوات أهمها:

1- المقدمة: وهي عبارة عن تمهيد للمدرس وتهيئة للطلبة قصد تقبل المعلومات وتشويقهم لموضوع الدرس.

2- العرض: وهو أساس الدرس لأنه يشتمل على الموضوع الأساسي الذي سيقوم المدرس بتدريسه خلال معظم الوقت المخصص [30].

وللطرق التلقينية طرق للإلقاء أو التلقين أهمها:

أ- 2- 3- 5 طرائق الإلقاء أو التلقين:

1- التحاظر: والمقصود به العرض الشفوي المجرد دون مناقشة أو إشراك المستمعين"المتعلمين" إلاّ في الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون السماح بالأسئلة أثناء الإلقاء وإنما بعد انتهائه.

2- الشرح: المقصود به هذه المرة هو: توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه وتتوقف جودة الشرح على الأمور التالية:

أ- اللغة والألفاظ التي يستعملها المدرس، فكثيرة جدًا هي الألفاظ التي يخيّل للمدرس أنها سهلة مطروقة للجميع، إلاّ أنها غامضة عند التلاميذ أو ذات معنى غير محدد بشكل واضح على مستوى أذهانهم.

ب- ألاّ يكون الشرح مجرد كلام يُسرد أو يُلقى بل تكون مهمته إظهار النقط الأساسية والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى كما يجب أن ينصب الشرح على ما يرى المدرس وجوب شرحه وفقًا لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة وضعفا.

3- الوصف: يعد من وسائل الشرح فهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي حيث نلاحظ أنه في حالة وجود "الوصف" هذه الوسيلة يحدث أن يزيد الوصف إيضاحا هذا

ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى[31]، ففي الدروس الخاصة بالمواد العلمية مثلاً نرى أن الوصف لازمًا للأجهزة ولنتائج التجارب.

4- القصص: القصص من الأشياء التي يميل إليها الصغار وحتى الكبار والقصة في التدريس تساعد على جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم إلى الدرس[32]ولقد اعترف أفلاطون في زمانه بأهمية القصة في ميداني التربية والتعليم.

وبهذا نأتي إلى وضع أهم النقاط على العناصر الهامة الخادمة للمحور النظري لهذه الورقة، فهل الحال نفسه عند تعاملنا مع الجانب التطبيقي في المستوى الأعلى من التعليم "المستوى الجامعي" ومع طلبة السنة الرابعة كطلبة المرحلة النهائية الجامعية وهل نفس النقاط والمراحل التي تعرفها الطريقة التلقينية في المراحل التعليمية الدنيا هي نفسها في المراحل الجامعية وهل نفس النقائص التي تعرفها الطريقة التلقينية في المراحل التعليمية الدنيا هي نفسها في المستوى الجامعي؟

للإجابة عن كل هذه الطروحات علينا الوقوف مع المدونة وعناصرها (النماذج المختارة) وبالتالي التعرف إلى الآراء الواقعية المنتقاة من أوساط الطلابة.

II- المحور الثاني: المحور التطبيقي:

1- المدونة: Le corpus

1- أعرض المدونة والتعريف بها: la définition du corpus غالبًا ما تُعرف المُدَونة على أنها مجموع النصوص المراجع، الوثائق،الأجوبة والإستبانات... الخ التي تنطلق منها عملية تحليل المستوى ويُكون حقل المتن أو المدونة كل العناصر التي يحتاجه المحلل والتي ينبغي أن ينتقيها بناءًا على أهداف وفرضيات معينة والتي يشترط فيها ما يلي:

1- الشمولية: أي أن تكون متكاملة الوحدات والعناصر.

2- التمثيلية: أي أن تكون فعلاً عينة ممثلة المجال المراد دراسته.

3- الانسجام: أي أن اختيار المدونة خاضع لمعايرة محددة.

4- الوضوح: بمعنى أن تكون المدونة مطابقة للأهداف المحددة [33] ومصطلح المدونة أو المتن معتمد أيضا في التخطيط اللغوي من أجل تعين الإنتاجات اللسانية المحددة من خلال المقايس المأخوذة [34] وفي حالتنا هذه فالمدونة تمثل المتن اللغوي

أو الرصيد اللغوي لتلك الإجابات المأخوذة من العينة المراد دراستها- طلبة السنة الرابعة جامعي دفعة 2009م- 2010م- وحدة اللسانيات التطبيقية- في شكلها العشوائي والعفوي في آن واحد- أي المدونة- أخذناها في شكل عشوائي- بحيث قمنا بجمع ردود أفعال الطلبة إزاء الطريقة التلقينية كطريقة تعليمية مستغلة في التعليم الجامعي. وهذا- كما اشرنا أعلاه- أتى في شكل أسئلة مبعثرة عبر الزمان والمكان- على مدار السنة وفي قاعات ومدراجات مختلفة- وبشكل غير مباشر حاولنا استنتاجه من خلال طرحنا لأسئلة مرتبطة وبشكل مباشر بالوحدة واشكالياتها ودقائقها مستنتجين نتائج كنا نعمد دائمًا إلى تسجيلها على أوراق جنبية خوفًا من الوقوع في مشكل النسيان مؤسسين لعينة واحدة- كما هو الحال في دراستنا هذه- والعينة أصلاً l'échantillon هي عبارة عن مجموعة معينة من الأشخاص، الأحداث أو الأشياء التي يمكن الاقتصار على قراءتها أو ملاحظتها واستنتاج إجابات عنها أو من خلالها [35] والعينات أنواع:

1- العينة العشوائية أو الإحصائية: l'échantillon aléatoire وهي العينة المقصودة في ورقتنا هذه.

2- العينة المنظدة أو الطبقية: l'échantillon stratifie .

3- عينة الوضعيات: l'échantillon des situations.[36]

ب- 1- أعرض المدونة: إن المدونة "le corpus" التي نحن بصدد دراستها هي بالمواصفات التالية:

- **أولاً: تكوين المدونة:** تتكون مدونتي "مدونة الدراسة" من عينة من طلبة قسم اللغة العربية وآدابها دفعة 2009م- 2010م، المستوى الرابعة في وحدة اللسانيات التطبيقية* من جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

- **ثانيا: عدد المدونة:** تتكون المدونة من أربع عينات، كل عينة تتكون بدورها من خمسة طلاب من أصل عشرين طالبًا من مستوى الرابعة جامعي بقسم اللغة العربية وآدابها.

- **ثالثًا: نوعها:** تَنّوع عدد المدونة ما بين الذكور والإناث والمستويات المختلفة لهم من مستوى جيد متفوق، متوسط و تحت المتوسط وأخيرًا المستوى الضعيف، أي على النحو التالي:

1- **الفئة الأولى:** نوعها، ردود أفعالها إزاء الأسئلة المطروحة.
2- **الفئة الثانية:** نوعها، ردود أفعالها إزاء الأسئلة المطروحة.
3- **الفئة الثالثة:** نوعها، ردود أفعالها إزاء الأسئلة المطروحة.
4- **الفئة الرابعة:** نوعها، ردود أفعالها إزاء الأسئلة المطروحة.

حسب الترسيمة التالية:

الفئة الطلابية	النوع "المستوى" "مستواهم"	ردود الأفعال "أفعال الطلبة"
الفئة الأولى	الفئة المتفوقة	إجابات تحمل كثير من العقلانية تصب أكثرها في باب ضرورة خلق إمكانية تصويب وتصحيح الوضع.
الفئة الثانية	الفئة المتوسطة	متضاربة: ما بين المتجاوب والنافر للأسئلة الإجابات الواردة.
الفئة الثالثة	الفئة تحت المتوسطة	متضاربة أيضا، غير متجاوبة، كثيرة هي الإجابات التي وردت حاملة للنزعة الفلسفية البعيدة عن الواقع والتي تهدف أكثر إلى تأسيس وتأليف أسباب تعجيزية واهيّة.
الفئة الرابعة	الفئة الضعيفة	التجاوب المنهجي المعبر عن الأسس العلمية قد انعدم في معظم الإجابات الواردة عند هذه الفئة. وقد لاحظنا أنها تميل أيضا إلى تهميش إرادة وفعالية المتعلم كعنصر فعّال في العملية التعليمية خوفاً من تحميله أسباب الفشل.

ج- **1- أ أسباب اختيار المدونة:** جاء اختيار المدونة كما أسلافنا الذكر بشكل عشوائي وعفوي، بعيد كل البعد عن المساس بحرية الطالب أو مشاعره، إلاّ أنه يجب الإشارة إلى بعض المسائل التي أسهمت وبشكل أو بأخر في تأسيس وبناء هذه المدونة أهمها:

1- الرغبة في التعامل مع الواقع: إن رغبتي القائمة والبائنة في التعامل مع فئة طلبية حيّة- أي مأخوذة من أرضية الواقع وليست قائمة على معطيات خيالية- أجده سببًا من أسباب اختياري لهذه المدونة.

2- التدني الواضح لمستوى استجابات الطلبة وتدخلاتهم: جعل مني أهتم بأسباب ضعف مشاركتهم في بناء أركان الحصة التعليمية "الدرس" من سنة إلى سنة تعاملاً مع خبرتي البسيطة في سلك التعليم العالي "أربع عشرة سنة خبرة".

3- رغبتي الصادقة في إمكانية إسهامي في تصحيح الوضع القائم في ميدان المشاركة الطلبية في بناء معالم الوحدات المدرسة كأعضاء يملكون حرية تغير مسار الدرس أو الحصة التعليمية وإعطائها أفاقًا أخرى غير تلك المرسومة دائمًا في ذهن الأستاذ المعلم، وبالتالي تحفيزه على العمل أكثر وانتظار المفجأت في كل حصة هو بصدد تأديتها.

هذه بعض الأسباب البارزة والبائنة التي دفعتني لاختيار هذه المدونة والتعامل مع عيناتها وأخرى تبقى أسباب هامة أيضا إلاّ أنه يُحسن إدماجها في الشروحات الآتية ذات الصلة المباشرة بالعنصر القائل بتحليل النماذج المختارة "تحليل المدونة".

2- النماذج المختارة: قبل التعرف إلى النماذج التي اخترتها لتحقيق هذه الدراسة وبالتالي تأسيس المدونة علينا أولاً الوقوف مع مفهوم النموذج، ما المقصود به؟

1- تعريف النموذج: la définition du modèle كل تمثيل واقعي في شكل من الأشكال الذهنية أو الفيزيقية أو اللفظية أو الرسمية هو نموذج، وكل أداة لبناء نظرية ديداكتيكية وكل أداة للبحث وقد تؤدي إلى تكوين نظرية ما هي نموذج[37]، وهو أيضا كل تمثيل خطاطي مجرد وبناء ذهني يسمح برصد بنيات غير بديهية وغير قابلة للملاحظة بصفة غير مباشرة.

2- **النماذج المختارة:** والعناصر الطلابية التي اخترناها لتأسيس المدونة تعتبر شكل من أشكال النماذج الوجدانية واللسانية اللغوية الهادفة المعبرة عن الذهنيات الطلابية للمفاهيم التعليمية كفئة ناضجة جامعية حاملة لأبعاد الغد، أتينا للبحث من خلالها"المدونة" عن الأسباب التي جعلت منهم "طلبتنا" اليوم ككمّ هائل طاقوي لا من حيث السن ولا من حيث الذكاء أو الأنتلجوسيا إلاّ أنه لا يقوى على الاندماج في العملية التعليمية والإسهام في تأسيسها ولا في وضع نفسه موضع الثقة في نسج الحصة التعليمية ولا كذا الوضع التعليمي القائم فهل لأنه:

1- عوّد نفسه "الطالب الجامعي" على المعطيات العلمية الجاهزة عملاً بالمعطيات التكنولوجية الحديثة والمبتكرة من:

أ- كومبيتر- أو عقل إلكتروني- مساهم فعال في التفكير البديل من خلال:

1- سرعته.

2- مسلماته.

3- منطقه.

ب- الشبكة العنكبوتية "l'internet، سرعتها أيضا في تحقيق المطالب دون عناء كبير.

ج- التجهيزات الإلكترونية الأخرى كوسائل تعليمية محملة بمعلومات جاهزة نحو ما هو عليه الحال مع:

1- الأقراص المضغوطة.

2- المفاتيح الآلية المجهزة"les clefs u.s.b" أم كيف؟

2- أم أن تعود الطالب على الأخذ دون العطاء منذ السنوات التعليمية الأولى في المستويات المختلفة من مراحله التعليمية" ابتدائي، متوسطي وثانوي جعل منه هيئة كسولة غير معتمدة على نفسها؟

وإن أتينا للحديث عن هذه النقائص في هذه النقطة بالذات إنّما إشارة منّا إلى نوعية العينات وبالتالي النماذج المؤسسة للمدونة وما مدى إمكانية تعاملنا معها

وحصر المعطيات اللازمة للتنظير لسلبيات الطريقة التلقينية كطريقة تعليمية مستهلكة في الأوساط الجامعية.

1- 2 تحليل النماذج المختارة: تحليل المدونة: قبل الشروع في تحليل المدونة "والتي عرضنا لها في ص 14" في العنصر القائل بـ "تعريف المدونة وعرضها" لا بأس أن نذكر بالفئات المشكلة لها "المدونة" "أولا"، والاتفاق على بعض الرموز التي حاولنا إلصاقها بها "بالمدونة" ثانيًا.

أ- 1- 2 النماذج المؤسسة للمدونة: أربع فئات وهي:

1- الفئة المتفوقة: أي الفئة الطلابية ذات المستوى العلمي الجيد، وهم خمسة.

2- الفئة المتوسطة: وهي الفئة الطلابية ذات المستوى التعليمي المتوسط، وهي مشكلة أيضا من خمسة عناصر.

3- الفئة ما تحت المتوسطة: وهي الفئة الطلبية ذات المستوى التعليمي تحت المتوسط وهي متكونة أيضا من خمسة عناصر.

4- الفئة الضعيفة: وهي المجموعة الطلابية ذات المستوى الضعيف أي الأقل من أقل من المتوسط، وهي من خمسة عناصر.

ب- 1- 2 العملية الترميزية: للتفريق بين الفئات أو المجموعات المشكلة للمدونة، وبالتالي حسن التعامل معها، وكذا حسن التحكم في نتائجها وأخيرًا هروبًا في الوقوع في أي لبس في ذكر اسم أي طالب أو طالبة قمنا بإعطاء رموز أولية عامة شاملة لكل فئة، ومن ثم رموز فرعية تابعة للرموز الأولي وهي على النحو الآتي:

أ- الرموز الأولية:

- **الفئة الأولى:** رمزنا لها بالرمز: مج1.م ت.
- **الفئة الثانية:** رمزنا لها بالرمز: مج2، م و2س.
- **الفئة الثالثة:** رمزنا لها بالرمز: مج3، ت م س.
- **الفئة الرابعة:** رمزنا لها بالرمز: مج4 ض ع.

مفاتيح الرموز:

1- مج1. م ت = المجموعة الأولى المتفوقة.

2- مج2.م و س = المجموعة الثانية المتوسطة.

3- مج3. ت م س = المجموعة الثالثة تحت المتوسط.

4- مج4. ض ع = المجموعة الرابعة الضعيفة.

ب- الرموز الفرعية الأولى أو الفئة الأولى: مج1. م ت:

1- مج1ع1.م ت.

2- مج1ع2.م ق.

3- مج1ع3.م ت.

4- مج1ع4.م ت.

5- مج1ع5.م ت.

2- الفئة الثانية أو المجموعة الثانية: مج2.م و س:

1- مج2.ع1.م و س.

2- مج2.ع2.م و س.

3- مج2.ع3.م و س.

4- مج2.ع4.م و س.

5- مج2.ع5.م و س.

3- المجموعة الثالثة أو الفئة الثالثة: مج3.ت م س:

1- مج3.ع1.ت م س.

2- مج3.ع2.ت م س.

3- مج3.ع3.ت م س.

4- مج3.ع4.ت م س.

5- مج3.ع5.ت م س.

4- المجموعة الرابعة أو الفئة الرابعة: مج4.ض ع:

1- مج4.ع1.ض ع.

2- مج4.ع2.ض ع.

3- مج4.ع3.ض ع.

4- مج4.ع4.ض ع.

5- مج4.ع5.ض ع.

- **مفاتح الرموز الفرعية:**

أ- مفاتيح رموز المجموعة الفرعية الأولى:

- مج1ع1. م ت: ونعني به: مج1: مجموعة أولى.

ع1، ع2 إلخ: رقم العنصر، أو الطلاب.

م ت: مجموعة متفوقة.

ب- مفاتيح رموز المجموعة الفرعية الثانية:

مج2.ع1.م و س: ونعني به: المجموعة الثانية.

ع1، ع2، ع3: رقم "العناصر الطلابية".

م و س: المجموعة الثانية المتوسطة.

ج: مفاتيح رموز المجموعة الفرعية الثالثة.

مج3ع1. ت م س: ونعني به: مج1: المجموعة الثالثة

ع1، ع2، ع3: رقم العنصر الطلابي.

ت م س: المجموعة الثالثة تحت المتوسطة.

جـ- مفاتيح رموز المجموعة الفرعية الرابعة:

مج4ع1. ض ع: ونعني به: مج4: المجموعة الرابعة.

ع1، ع2، ع3 ...إلخ: رقم العناصر المختارة "الطلابية"

ض ع: المجموعة الرابعة: ذات المستوى الضعيف.

وعليه نكون قد اتفقنا على الرموز المفاتيح للعناصر الطلابية المؤسسة للمدونة والتي ستسهل علينا عملية التحليل وبالتالي التنظير من خلالها "المدونة" لنقائص الطريقة التعليمية القائمة على مفهوم الإلقاء أو التلقين.

1- 2- 2 نوع الأسئلة المطروحة: أتت أسئلتنا في شكل تدريجي لا من حيث البناء الشكلي لها (جمل بسيطة، ثم مركبة، وأخيرًا معقدة)، ولا من حيث البناء المعنوي (معنى بسيط، معقد، مركب). وهي على النحو التالي:

1- ما المقصود باللسانيات التطبيقية؟

2- ما المقصود باللسانيات التطبيقية كوحدة أولاً، وكعلم ثانيًا؟

3- هل اللسانيات التطبيقية كلفظ مزدوج هو مصطلح مترجم حديثًا ومتداول في العالم العربي أم كيف؟

4- ما الفرق بين قولنا:

أ- علم اللغة التطبيقي.

ب- علم اللسان التطبيقي.

5- ما أهمية تدريس وحدة اللسانيات التطبيقية في المستوى النهائي الجامعي؟

6- بناءا على المعطى المصطلاحي: ما رأيكم في إشكالية عدم تناسق المعطيات المصطلحية في العلوم اللسانية في العالم العربي عامة، وفي المغرب الكبير خاصة؟

2- 2- 2 الإجابات الناتجة حسب الفئات الطلابية الأربع:

1- بالنسبة للمجموعة الأولى: الفئة المتفوقة: مج1. م ت

أ- 1 السؤال الأول:

- نص السؤال:

أ- 1- أ- ما المقصود باللسانيات التطبيقية؟

1- الإجابات حسب النسب المئوية:

1- نسبة الإجابات السليمة، أو الحاملة للمفهوم السليم: 45% .

2- نسبة الإجابات الفوق متوسطة: 20 %.

3- نسبة الإجابات المتوسطة: 10 %.

4- نسبة الإجابات تحت المتوسطة: 10 %.

5- نسبة الإجابات الضعيفة: 15%.

2- تمظهر الإجابات مع العناصر الطلابية: جاءت على النحو التالي:

- ع1 :علم، أي أن اللسانيات التطبيقية علم مثلها مثل بقية العلوم الأخرى.

- ع2: مادة لسانية حاملة لمعاني لسانية خادمة للمفاهيم النظرية للسانيات العامة.

- ع3: علم يدرس ويتخصص في الظواهر اللغوية مثله مثل العلوم اللسانية الأخرى.

- ع4:اللسانيات التطبيقية مادة علمية ذات اتصال تاريخي وعلمي باللسانيات العامة.

- ع5:علم نشأ في الولايات المتحدة الأمريكية.

3- **تحليل الإجابات:** نلاحظ أن الإجابات على هذا السؤال جاءت شبه سليمة قائمة على معطيات ومفاهيم منطقية نحو قولهم:

1- اللسانيات التطبيقية علم.

2- اللسانيات التطبيقية علم مختص.

3- اللسانيات التطبيقية علم ذو أبعاد منهجية يحتكم أكثر للمنهج التاريخي. وفي هذه الإجابة بالذات نشعر أن المنطق العلمي قائم إلاّ أن المعطيات العلمية غير صائبة ولا سليمة بحكم أن اللسانيات التطبيقية كوحدة علمية وكعلم تحتكم أكثر للمنهج الوصفي وليس للمنهج التاريخي.

4- البدايات الأولى لعلم اللسان التطبيقي كانت في الولايات المتحدة الأمريكية.

المجموعة الثانية: الفئة المتوسطة أي: مج2، م و س:

أ- 2- 2 السؤال الثاني: نص السؤال:

- اللسانيات التطبيقية: مصطلح مزدوج مترجم حديثًا في العالم العربي؟

1- الإجابات حسب النسب المئوية:

1- نسبة الإجابات السليمة، أو الحاملة للمفهوم السليم: 30%.

2- نسبة الإجابات فوق المتوسطة: 10%.

3- نسبة الإجابات المتوسطة: 10%.

4- نسبة الإجابات تحت المتوسطة: 10%.

5- نسبة الإجابات الضعيفة: 10%.

6- نسبة الإجابات غير الواردة: أي نسبة السكوت: 30%.

2- تمظهر الإجابات مع العناصر الطلابية:

جاءت على النحو التالي:

ع1: المصطلح أصلاً نشأ في الغرب.

ع2: ازدواجية المصطلح غير سليمة، اللسانيات، تطبيقي، اصطلاح يحمل كثير من اللبس.

ع3: اللسانيات التطبيقية مصطلح مزدوج مثله مثل مصطلح التقطيع المزدوج.

ع4: الترجمة واللسانيات، والمصطلح علوم مختلفة تمامًا عن بعضها.

ع5: ترجمة المصطلح ترجمة سليمة: اللسان: langue، التطبيقية: appliquée.

- **تحليل الإجابات:** نلاحظ أن الإجابات الواردة بالنسبة لهذا السؤال جاءت شبه مضطربة، ما بين الإجابات السليمة والقريبة من السليمة وتلك المعبرة عن السكوت أي إما:

أ- عن عدم الفهم.

ب- أو عن عدم القدرة عن الكلام والتدخل.

ج- أو عن عدم الرغبة في الكلام.

وهنا نأتي لنتساءل فنقول:

لماذا هذه الاحتمالات، وهل يمكن وقوعها، وإن كان فما السبب؟

الهوامش:

1- ابن منطور أبو الفضل، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت: 1990م، ص، ص 115-270.

2- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ط2، مج2، ص 556.

3- فتيحة بوتمار، تعليم اللغة العربية للأميّن (دراسة تحليلية لطرائق تعليم القراءة وتقويم تعلّمها) رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، 2003م ص 17.

4- Robert Galisson, Daniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues édition Hachette, 1976, p 341.

5 - « Dans le domaine de l'enseignement des langues ce terme a au moins deux acception très différentes qui rendent son utilisation souvent embringué :

1- Une méthode est une somme de démarches raisonnées basées sur un ensemble cohérent de principes, pédagogiques et rependent à un objectif déterminé.

2- Dans le cas particulier de la linguistique à toute séquence de discours produite que " code", "référent", "destinateur», «message"…etc.

6- صليحة مكي، كريمة أوشيش، حميدة بودلعة، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدارس الجزائرية، د ط، العدد 3، سلسلة تحت تصرف البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية الجزائر: 2006م، ص، ص 8-9.

7-A. Lalande, vocabulaire technique et critique de la philosophie, p.u.f, Paris, 1972, p 27.

8- الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العيّن ج3، د ط، باب: هجن، المكتبة الوظيفية، بغداد: 1981م، ص 392.

9- ابن منظور، لسان العرب، ج2، د ط، دار الطباعة والنشر، بيروت: 1955م، ص 383.

10- معجم الوسيط، ج2، ط3، باب " نهير"، مطابع أوقست، بيروت: 1965م، ص 995.

11- Dictionnaire Larousse, des nom communs, des noms propres, précis de grammaire, edition Larousse, p 262.

12- أحمد عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، ط3، وكالة المطبوعات، الكويت: 1976م ص 5.

13- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط5، وكالة المطبوعات، الكويت: 1976م ص5.

14- محمد صالح السمّاك، فن تدريس اللغة العربية، د ط، كلية التربية، مطبعة الأنجلو المصرية مصر: 1975م، ص 77.

15- محمد السناوي، محمد الحمون، أمال بكري، أساليب تعليم الأطفال الكتابة والقراءة، ط1، دار الصفاء للتوزيع والنشر، عمان:2001، ص 15، 16.

16- تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن بادس، ط4، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر: 1954م ص 302.

17- أمنة بلعلى، أسئلة المنهجية العلمية في اللغة والأدب، ط1، دار الأمل للطباعة والنشر: تيزي وزو: 2005م، ص 21.

18 -R. Galisson et D. Coste, dictionnaire de didactique des langues, p 342.

19 -Ibid, p 342.

20- Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde "ASDIFELE", clé international, Paris 2003, p 166-167.

21- P. Pelpel, se former pour enseigner, éditions Bourdas, Paris, 1986, p 20.

22- معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 213.

23- عبد اللطيف الفارابي، معجم علوم الترابية، ص 209.

24- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

25- ينظر لهذا

أ- معجم مصطلحات التربية، مرجع سابق.

ب- بسام بركة قاموس اللسانيات، فرنسي، عربي، ط3، لبنان، بيروت: 1984م.

26- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف للنشر: مصر: د ت، ص 245.

27- غنيّ بالماد، تر: جوزيف عبو كبة، مناهج التربية، ط1، دار منشورات عويدات، لبنان بيروت: 1970م، ص 53.

28- الصفوف الجامعية أو الصفوف الدنيا من المراحل التعليمية الأولى (الابتدائي، المتوسط "الإعدادي" و الثانوي).

29- معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 207.

30- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

31- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ص 246.

32- المرجع نفسه، ص 247.

33-عبد اللطيف الفارابي، معجم علوم التربية، ص 55.

34- Mathée Giacomo, Jean dubois, Grand dictionnaire de linguistique et science du langage, p 123-124.

35- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات علمية، تر: بوزيد صحراوي، كمال بوشوف، سعيد سبحون، إشراف ومراجعة: مصطفى ماضي، ط1، دار القصبة للنشر، الجزائر: 2004م، ص، ص 298، 304.

36- خالد المير، إدريس قاسمي، مناهج البحث التربوي، العدد "16"، سلسلة التكوين التربوي إعداد: محمد الخي، الرباط: 2001م، ص، ص 6، 7.

*- هي الوحدة التي درستها في موسم 2009م- 2010م مع مستوى السنة الرابعة بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة مولود معمري، تيزي وزو.

37- معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 215.

وضعية اللغات واللهجات في مدينة بجاية وضواحيها

رشيد فلكاوي

المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة

مقدمة: اهتمت الأمم المختلفة عبر مر الأزمنة بلغاتها اهتماما شديدا، رغم التوجهات العديدة، والطرائق المتباينة، إلا أن اهتماماتها تصب في منحى واحدا، وهو إيجاد نموذج أمثل لدراسة اللغة، والحفاظ عليها بأيسر السبل، لضمان بقائها وانتشارها، وبلوغها مراكز الريادة، وهكذا تنافس العلماء اللغويون الغربيون من أجل إيجاد طريقة مثلى من أجل دراسة اللغات، فبرزت اللغتان الفرنسية والانجليزية كلغتين علميتين عالميتين، مدعمتين بالتطور في مختلف القطاعات خاصة منها: العلمية التكنولوجية والاقتصادية، فاحتلتا المراتب الأولى، لتقدم أهلهما، وقطعت الدراسات اللغوية أشواطا كبيرة، خاصة في الميادين اللغوية التطبيقية، كالاهتمام بالمسح اللغوي، ومن ثمة التخطيط والتهيئة اللغوية في مختلف القطاعات.

يعتبر البحث في الشؤون اللغوية – خاصة منها التطبيقية- بمثابة بعث التنمية في اللغة المهتم بها، وهي لا تقل أهمية عن التنمية الاجتماعية والاقتصادية بل إن هاتين الأخيرتين إنما تتمان بالأولى، ولكن شرط أن تتحقق مجموعة من المعطيات التي تساهم في إرساء دعائم لغوية تضمن لها القوة والانتشار، خاصة بين الوسط الشبابي الذي يعتبر رئة المجتمع، وهذه التنمية والدعم والانتشار التي تتظافر وتتكاتف جميعها لتحقق القوة للغة تتم عبر فترات زمنية طويلة، وبخطوات جريئة منها لغوية، والخطوات الأخرى تتمحور حول الاجتماعية والسياسية، فالمجتمع يجب عليه – اقتناعا منه - أن يرحب باللغة المراد دفعها، مدعما بقرارات سياسية طموحة من أجل الوصول إلى الهدف اللغوي المنشود تحقيقه.

إن الطموح اللغوي الذي أشرنا إليه سلفا لا يتم إلا بصمود قوي وإرادة كبيرة حيث يتزود كل أطراف المجتمع بقاعدة لغوية كل في مكانه، وكل حسب وظيفته

ولكن يجدر بالمتخصصين في مخابر التهيئة اللغوية أن يهتموا بقطاع حساس جدا، وهو قطاع التربية والتعليم، لأن فيه يتم إشباع الحاجات اللغوية للفرد عبر مختلف أطواره وهذا المتعلم هو جزء أساسي في المجتمع لأنه سيشغل وظيفة ما في حياته المهنية مستقبلا، وسيحدث التواصل بينه وبين أقرانه في مجتمع واحد، بل المثقف في المجتمع هو الذي يسير الأمور- نخص بالذكر اللغوية- وفقا لإرادته.

1- وضعية اللغة الأمازيغية: تعتبر اللغة الأمازيغية اللغة الأم في بعض المناطق الناطقة بها في الجزائر، وما يعقد من وضع اللغة الأمازيغية في المجتمع الجزائري أنها مازالت لم تحقق الانتشار الذي يكفل لها الالتحاق بركب اللغة العربية والفرنسية، كما أنها دائما تتميز بالشفهية، ولا تدرس إلا بمعهدين وبعض المناطق الناطقة بها، لذلك مازالت تتميز بالطابع الجهوي، ولم تحدد سياسات لغوية من أجل ضمان انتشارها، فتسبب عن هذا الوضع عوائق لعل أبرزها «الاعتراف بهذه اللغة على أنها تشكل جماعات لسانية في مختلف مناطق الوطن، وتريد أن يكون لها وجود فكري بوساطة هذه اللغة التي تخضع لهيمنة اللغة العربية»[1]

لا تختلف كثيرا وضعية اللغة الأمازيغية عن اللغات الشفاهية في العالم، لما تعتريها من مشاكل تقنية داخلية أو خارجية، نتيجة تعايشها مع اللغة العربية، بل شكلت عقدة للكثير من الناطقين بها نتيجة اتهامهم للغة العربية وتسببها في عرقلتها حيث أثيرت الكثير من الإشكاليات بالرغم من تعايشهما أزمان طويلة لم تطرح خلالها صعوبة التواصل بين الأمازيغ والعرب، فهذا الصدام بينها وبين العربية والفرنسية «لم يطرح إلا مع دخول فرنسا التي أقصت الأمازيغية والعربية من الاستعمال والتوظيف بشكل نهائي، وبقرار من الحاكم الفرنسي، وهذا منذ 1899، مع إغلاق الكتاتيب القرآنية، وتدمير المساجد، وتحويل الكثير منها إلى كنائس، بل وصل الأمر إلى منع الحج على اعتبار أنهم يحتكون بالعرب الذين يحملون اللغة العربية»[2].
وهذه الترسبات التاريخية بقيت آثارها في المتخيل الذي يؤثر على الواقع، نظرا لتاريخ اللغة الأمازيغية واعتبارها اللغة الأصلية من قبل متكلميها، وهو ما ولد «حركات

بربرية طلائعية داعية إلى هجر العربية والعداء معها، بدعوى أنها احتلت مكانها... ومازالوا يبحثون عن مشروع المجتمع الجزائري بدعوى تحضيره وتغييره واستبدال لغته»[3].

تتعايش اللغة الأمازيغية مع لهجاتها، بل لا نكاد نعثر على أمازيغية موحدة وإنما هي اجتهادات الباحثين في تكوينها من خلال لم المفردات من مختلف اللهجات أما في بجاية فاللهجات المتعايشة فيها هي اللهجة الساحلية ولهجة الضفة الأخرى المقابلة للمدينة، يختلفان في ما بينهما في الصوت وبعض المفردات، مما يجعلهما متمايزتان.

يتميز وضع اللغة الأمازيغية في المدرسة الجزائرية بعدم اتضاح الرؤية من أجل ترقيتها وتنميتها كلغة معترف بها في الدستور الجزائري باعتبارها لغة وطنية فارتبطت بالإجراءات السياسية والقرارات المتخذة من قبل الدولة الجزائرية ففي الابتدائي لا تدرس اللغة الأمازيغية إطلاقا، أما في المرحلة المتوسطة والثانوية فهي تدرس بصفة اختيارية وفي المناطق الناطقة باللغة الأمازيغية، وبالتالي لا تظهر صور تعرضها للاحتكاك داخل القسم باللغة العربية الفصيحة أو اللغة الفرنسية، إلا على مستوى المتخيل الذي يبين أن الصراع حاد بين الأمازيغية والعربية الفصيحة، ويقل حدة عندما يتعلق الأمر باللغة الفرنسية، لأنها الحاملة لهذه اللغة الشفهية بدعوى صعوبة خط التيفيناغ، وعدم قبول القائمين على تهيئة اللغة الأمازيغية الخط العربي، فاللغة الأمازيغية محتواة في اللغة الفرنسية فلا يكاد يظهر صراع بينهما على مستوى الواقع والمتخيل اللغوي، لأن الأمازيغي المثقف نلحظه دائما يتحدث بالفرنسية عندما يدلي بآرائه، أو حتى عندما يدرس اللغة الأمازيغية، وهذا ما لاحظناه في المدارس وفي معاهد اللغة الأمازيغية.

نتج عن هذه الوضعية اللغوية التي تعيشها اللغة الأمازيغية فقدان الثقة بينها وبين متكلميها، بالرغم من الحماسة التي يظهرونها أثناء الحديث عنها، لكن ما يؤكد فقدان الثقة هو عدم اختيارها كوحدة من بين الوحدات التي يدرسونها[4]، وبالتالي تؤدي هذه الوضعية اللغوية المشاهدة إلى التأثير على المتخيل، أي ما يكمن في نفسية الفرد الناطق باللغة الأمازيغية.

لقد تحولت اللغة الأمازيغية من مجرد لغة إلى قضية جوهرية يطلب إعادة النظر فيها، لما يدور حولها من استفسارات وتساؤلات عادة ما تثار وهي: هل هي لغة أم لهجة؟. هل تصلح كأداة للتدريس أم لا ؟. هل تصلح أن تعتمد في الأماكن الرسمية كالإدارات والمحاكم ؟. هل تصلح أن تكون أداة العلم والتكنولوجيا ؟. هذه الأسئلة شلت حركتها، وانعكست سلبا على وضعيتها الحالية بل امتدت تأثيراتها إلى المتخيل اللغوي، بالرغم من الإجراءات التي اتخذتها الدولة الجزائرية بشأن تدريسها تبقى مسألة الاختيارية تعيق تقدمها لأن الكثير من الناطقين بها يعزفون عنها، وبالتالي فهي عاجزة على أن تضاهي اللغات المتواجدة حاليا لأسباب أو لأخرى، تحولت إلى مسألة نقاش بين المفكرين الأمازيغيين والعرب، تعدت إلى الصعيد السياسي، الأمر الذي أدى إلى تحديدها في مساحة واحدة ضيقة ساهم فيها الطرفان.

إن الكثير من الناطقين باللغة الأمازيغية يعتبرون أن لغتهم أصابها التهميش من قبل الجهات الرسمية، لذلك تترسب هذه الأفكار التي لا تخدم اللغة الأمازيغية في متخيل الناطقين بها، ويتعرضون للاستلاب الفكري، فتصبح القضايا التي تخدم اللغة الأمازيغية كمسألة الخط، والمقالات العلمية التي تساهم في تقدمها على هامش تفكير الإنسان الأمازيغي، لأنها لم تصبح الموضوع الرئيس والأساسي في تفكيره وبالتالي تؤثر هذه الأفكار الخاطئة على الواقع اللغوي، إضافة إلى ما سبق لا توجد اللغة الأمازيغية المشتركة كالعربية الفصيحة المعروفة عند جميع المتكلمين، فهي تنحصر عند المختصين فيها فقط، لهذا لم تنل انتشارا، ولم تلق قبولا لدى عامة الناس، سوى اللهجات الشفوية التي يتحدث بها الأمازيغي عن سليقة.

2- وضعية اللغة العربية الفصيحة: تتميز اللغة العربية بصفات عديدة قلما تتواجد وتجتمع في لغة من اللغات الأجنبية، فهي تتصف بخصائص داخلية لغوية كالنحت والاشتقاق، إضافة إلى أنها انفجارية بمعنى أنها تستمد قوتها من داخلها وتتوالد الكلمات وتتفاعل بأشكال وصفات مختلفة، وخصائص خارجية تتمثل في عامل الدين الذي حفظها عبر قرون وسيحفظها خلال الأزمنة القادمة فـ «من خصائص اللغة العربية أنها أكثر اللغات الثقافية غيرة على نقائها وصفائها، وذلك لارتباطها بالإسلام ومرجعيتها القرآنية وقدرتها على الاشتقاق، إذ يكفيها أنها تعود إلى جذورها

لتأخذ ما شاءت من الكلمات التقنية وذلك سر قوتها وثرائها، وقد تمكنت بفعل تأثيرها الثقافي والحضاري أن تخترق لغات أخرى في العالم وتولد فيها مفردات، كما هو الحال بالنسبة للفارسية والتركية وكذلك الإسبانية، ولم يؤثر اختلاف اللهجات على عمق وحدتها وإشعاعها الحضاري على مر العصور»[5].

بالرغم من هذه الخصائص التي تتمتع بها اللغة العربية، إلا أن الواقع يظهر أنها تعيش وضعية مقلقة نتيجة عوامل متعددة اجتمعت على إضعافها، رغم المحاولات الجادة خاصة على مستوى القرارات السياسية التي تعمل من خلال المواثيق والقوانين الرسمية من خلال « إعطاء العربية منزلتها، وتعميمها كلغة وطنية وقومية تضطلع بمهمة التعبير عن كل المضامين المتداولة في المجتمع، واسترجاع الشخصية الوطنية التي تقوم على اللغة الوطنية، باستئصال رواسب الاستعمار الثقافي وهذا هو الشعار الذي رفع منذ السبعينات، مع أن اللغة الوطنية في الجزائر هي اللغة العربية، التي رسختها الدساتير منذ الثورة التحريرية»[6].

هناك جانب آخر يوازي الواقع الفعلي – عبر قوانينه وقراراته السياسية- يتمثل في الجانب النفسي الذي يتمظهر في نفور المتكلمين عنها – أعني اللغة العربية الفصيحة – سواء في المدارس أو خارجها، نتيجة ظروف مختلفة أرادت قهرها والنتيجة قد «قصر مجالها في ميدان العلوم الإنسانية في العصر الحاضر، ومن ذلك نجد أبناءها يعيشون انهزاما نفسيا أمام الزمن اللغوي الداهم، فتراهم يستسلمون للغات الأجنبية، فتكونت لذلك جبهة تنادي بإبقاء العربية لغة دين، لتبقى بعيدة عن العلم، كما نشأ تيار يعاديها وينادي بإبقاء اللغة الفرنسية على أساس أنها المكسب الذي لا يتسامح فيه، وهكذا منحوا الازدهار للفرنسية بتجميد العربية، عكس ما يحدث عند جميع الأمم حيث اللغة الوطنية هي كل شيء، وهي اللغة المقدسة من قبل الجميع، وهذا كله بسبب العجز والتقصير في تنمية اللغة العربية»[7]. كما أن هذه الوضعية قد أثرت فيها المتصورات النفسية وتتجلى في الاستعمالات الحية التي تظهر على ألسنة الناطقين بها.

لا يمكن أن نتحدث عن واقع اللغة العربية دون الحديث عن الأوضاع المتردية التي شهدها المجتمع العربي «ذلك أن الأحداث المستمرة التي مر بها الوطن العربي منذ أخذ يسهم في الحضارة الإنسانية – يحفظها ويعرف بها ويثريها- والعداوات الخانقة

التي هدفت إلى القضاء عليه، واتخذت إلى ذلك كل سبيل ممكنة على مدى التاريخ وعلى امتداد العالم القديم... هذه اللغة هي – في العقود الأخيرة من السنين – موضوع صراع حاد ... صراع يبدو حينا ويتخفى حينا... يطفو على السطح ويختفي في الأعماق... يحتمي به أهل العربية حينا كما يحتمي به أعداؤها حينا آخر... إن الكلمة الواحدة – أعني الفكرة الواحدة- لتستخدم لإحياء اللغة على نحو ما تستخدم لاغتيالها»[8].

وخلاصة القول أن اللغة العربية تعرضت لاعتداءات على المستوى النظري من جهة حيث شككوا في كل ما يتعلق بها، إذ « تناولت هذه الهجمات كل شيء في اللغة العربية .... تناولت حتى الحرف العربي ... تناولت متن اللغة... القرآن المبين تشكك فيه ... وتناولت اللغة في تاريخها، وتناولت صلة ما بين العربية والساميات الأخرى... تناولت قواعد اللغة وأشادت بتعقيدها، ومكنت لذلك على نحو غريب في الأذهان والعقول... وتناولت الصوت العربي، فتحدثت عن صعوبات النطق واختلافه بين بلد وبلد ومنطقة ومنطقة، كأن العربية في ذلك بدع من بين اللغات الأخرى»[9].

تعتبر اللغة العربية الفصيحة اللغة الرسمية والوطنية في الجزائر[10] وهو ما تقره الوثائق الرسمية، أما عن وضعيتها في الواقع فلا نكاد نعثر عليها في الوسط الأسري أو حتى في المجتمع لأن اللغة المستعملة في المنزل وخارجه هي العربية العامية فـ «الشارع العربي لا علاقة له بالفصيحة، وإنما هناك لهجات ورطانات فائقة العد والحصر»[11] يبقى مجال استعمال اللغة العربية الفصيحة يتجسد في المسجد والمدرسة عبر أطوارها (الابتدائي، المتوسط والثانوي)، إلا أن هذا الواقع مفروض عليهم فرضا إذ «قام في أذهانهم أن ما يدرسونه في علم من علوم العربية ليس أكثر من مقرر دراسي وامتحاني، وكأنهم لا يدرسونه ليصبح جزءا من ثقافتهم وعنصرا من عناصر النماء والعطاء يفيدون منه في كل مناسبة أو موقف من مواقف الحياة، ولعلنا لا نبتعد عن الصواب إذا قلنا إننا بالغنا في تعويدهم هذا الانشطار الثقافي بين علوم العربية، وما هي في حقيقتها إلا علوم متكاملة متحدة الهدف»[12] فلا تكاد تذكر اللغة العربية بخير بل لا يتحدث بها أو عنها إلا في مواقف محدودة، وفي مناسبات محدودة كالأعياد وفي المساجد، وما يلفت النظر أن السنين الأولى التي يدرس بها التلميذ مختلف العلوم تكون باللغة العربية، إلا أنه وبالرغم من ذلك لم يشفع لها، فنلاحظ سخطا واضحا

من قبل ناشئتنا تجاه اللغة العربية، بل يعيدون استهلاك مقولة أن اللغة العربية لم تعط لهم شيئا طوال السنين التي كانوا يدرسون بها مختلف الوحدات، جاء هذا المتخيل عن اللغة العربية نتيجة حصيلة تقييمية لما تعلمه الفرد خاصة في المدرسة، لذلك من المهم جدا الاهتمام بواقع اللغة العربية في المدرسة والجامعة الجزائرية.

2- 1- واقعها في المدرسة: تعتبر المدرسة الفضاء الذي تظهر فيه اللغة العربية الفصيحة، لذا لابد أن يركز التحليل في هذا العنصر على هذا الفضاء المكاني، إذ يعتبر مدخلا ضروريا لفهم أبعاد وضعية اللغة العربية، فكثير من الذين يتقنونها إنما قد تحصلوا على هذه المهارة نتيجة ممارستها المستمرة مع معلمه من جهة، ومع المتعلمين من جهة أخرى، والعكس صحيح بالنسبة للذين يعانون صعوبات كثيرة أثناء الحديث بها نتيجة عدم ممارستها في مختلف الأطوار.

ففي الابتدائي مثلا ركزت وكثفت المنظومة التربوية الدروس المقدمة للأطفال الذين لا يتجاوز سنهم عشر سنوات، يحاول المعلم من خلالها التركيز على إيصال المحتوى من جهة، والوسيلة التي يتم بها، وهذا لا يتأتى إلا لمعلم ناجح، بفعل الفروق اللغوية التي تفصل بين مرحلتين، وهي مرحلة التنشئة الاجتماعية الأولى التي ينتمي إليها الطفل ومرحلة تابعة لها، وهي الانتقال من الوسط الأسري إلى المدرسة، وهما مرحلتان يمر عبرهما الطفل العربي بشكل عام إذ «نتلمس هذه الفروق لدى الطفل العربي الذي يتعامل من ناحية أولى مع لغته الأم (نسبة إلى أم) والتي يتعلمها تلقائيا وبدون تلقين، والذي يتعامل من ناحية ثانية مع اللغة الفصحى التي تحتاج إلى ملقن يجده المتعلم في المدرسة وفي المؤسسات التعليمية والعلمية وفي عملية المطالعة»[13].

تتبع الأطوار الأخرى هذه المرحلة، تظهر فيها العملية التعليمية معقدة جدا، لأن فيها تتدعم المنظومة بلغات أجنبية أخرى من جهة، ويتصل الأفراد المتعلمون بالمجتمع بشكل موسع من جهة أخرى، فـ «اللغة لا تولد في مختبر بل الناس هم الذين يخلقون اللغات الطبيعية (وعكسهما الصناعية والاصطناعية) وتنتاب هذه اللغة آفاق داخلية تمزق أوصال وحدة اللغة المثالية في كل زمان ومكان، ووحدة الفصحى في عالم اليوم، ومن هذه الآفاق اللهجات والعاميات»[14].

لا ينبغي إغفال المرحلة الابتدائية لأنها هي الأساس، وعليها تبنى جميع الفترات والأطوار الدراسية اللاحقة، فإذا حدث خلل في هذه الفترة، تظهر آثاره السلبية وتنعكس على المتعلم، وعادة ما نلاحظ « الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية في سن مبكرة، يحاولون التخلص من لغتهم الأم، ويسعون إلى اكتساب مهارات تعبيرية بواسطة نمط بدائي من اللغة الفصحى، وهم يتوسلونه لاكتساب المعلومات العامة وللتزود بمعرفة لغوية تخرجهم من أميتهم ويقوم معلمو المدارس الابتدائية بدور ألسني هام»[15]

يجد المتعلم - وعبر جميع المراحل (الابتدائي، المتوسط والثانوي)- نفسه في حاجة ماسة إلى تعلم اللغة العربية الفصيحة، لأن جميع المعارف ستقدم له بهذه اللغة التي تعتبر إجبارية في المدرسة الجزائرية[16]، وأول ما يصادفه عبر هذه المراحل المعلم الذي يتكفل تعليمه بلغة عربية فصيحة لكي يصل في الأخير إلى اكتساب ملكة الاتصال بأقرانه في القسم، إلا أن الوضع في مدارس مدينة بجاية[17] يختلف تماما عن المنشود والمرغوب، حيث يكثر استعمال اللهجة القبائلية من جهة، والعربية العامية من جهة أخرى، وفي بعض الأحيان نلاحظ التلاميذ يتحدثون حتى بالفرنسية، فتتعرض اللغة العربية الفصيحة إلى اجتياح لغوي عبر جميع الجبهات التي تمثلها اللغات (الأمازيغية، العامية العربية والفرنسية) حيث تنشأ علاقة تداخل وتمازج غير صحية بينها، فلا يتعلم التلميذ اللغة العربية الفصيحة، وإنما يظهر على لسانه خليط من اللغات كثيرا ما تسيء إلى الوضع اللغوي بشكل عام، وما يظهر أيضا من خلال هذا الوضع اعتقاد الكثير من المتكلمين أن هذا النموذج هو المقياس الذي يتبع ويحتذى به تحت مبررات غير موضوعية[18] فتتجلى الكثير من مظاهر في اللغة العربية (التداخل المزج، التحول ...الخ) يسبب هذا الوضع الذي تعاني منه اللغة العربية تأثيرا على متخيل الأفراد الذين يتحدثون باللغة الأمازيغية، إذ يقارنونها دائما باللغات الحية (الفرنسية والانجليزية) المنتشرتان في مدينة بجاية كثيرا، إضافة إلى اللغة الأمازيغية والعربية الدارجة فلم يبق مجالا للغة العربية الفصيحة بل لا تكاد تسمع على أفواههم.

يمثل مدرس اللغة العربية المسؤول الأول[19] في خلق وضع لغوي سواء اتسم هذا الواقع بالتجانس أو بالتنافر، بالرغم من أنه فرد يعيش في المجتمع يؤثر ويتأثر بما

يجري حوله، إضافة إلى أنه قد أهمل من الناحية المادية والعلمية لأنه «يحتاج دائما إلى تربص وإلى اطلاع على المستجدات العصرية، كما أن هذا الإطار يحتاج إلى الإمكانات المادية، والتي بواسطتها يستطيع أن يقوم بواجباته التربوية أما النقص الفضيع في كل شيء. إذ كيف يستطيع أن يبلغ المردود اللازم أمام عدد من التلاميذ يفوق الأربعين، وغياب الدراسات المتعلقة بالنمو الديموغرافي (الانفجار الطلابي) والتطور العمراني، بما فيها الهياكل المدرسية، والحجم المرهق وحرية المبادرة المنعدمة لدى المدرس نظرا للمحاور التي يجب الالتزام بها، وكثافة البرامج دون الحديث عن الظروف الصعبة التي يعيشها المربي وخاصة في الريف، وهي من العوامل التي تساعده على تأدية واجباته أو تعيقه»[20].

تؤثر هذه الظروف الخارجية على مدرس اللغة العربية، بل تعتبر من مدخلات تعليمية اللغة العربية، خاصة ما يتعلق منها بالتعبير الشفهي، فلكي تستقيم اللغة العربية خاصة في المدارس لا يكفي أن نهتم بالبرامج والمناهج، وإنما يجب أن نهتم بأركان العملية التعليمية بأكملها خاصة منها المعلم والمتعلم، كما أن معظم الإصلاحات التربوية التي شهدتها المدرسة الجزائرية كانت منقولة نقلا «حيث يتم استيراد نظرية من النظريات تحت تأثير الإعجاب، ثم نحاول إرغام العربية على قبول خواص تلك النظرية في كل خصائصها، أو نحاول تطبيقها في الواقع الجزائري، ومن هنا نجد النتائج تأتي معاكسة للواقع، لأن المصنع أو النظرية جاءت ضمن لغة معينة وثقافة خاصة. فلا يمكن أن تطبق حرفيا على واقع أو أرضية مخالفة»[21]

إذا كانت مدخلات التعليم مهزوزة بالطبع لا تكون مخرجاته أحسن من سابقاتها فـ « القانون الطبيعي أنك تحصد من مثل الذي تزرع ولهذا فإن كل ما تقدمه في مراحل التعليم هو الذي يكون أخيرا الثمرة، وعلى قدر ما يكون في الأخير من جهد في البذور الأولى وعلى قدر ما يكون من العناية بها ورعايتها تكون جودة الثمرة... فما الذي يتقدمه في مراحل التعليم لهذا الجيل من الزاد اللغوي »[22] الجواب لهذا السؤال واضح جدا يظهر من خلال الممارسات اللغوية في الواقع بصفة عامة والممارسة اللغوية للغة العربية الفصيحة – خاصة في المدارس- بصفة خاصة، فهو لا يختلف كثيرا عن الحديث اليومي العادي، بالرغم من أن المدرسة تعتبر فضاء مناسبا

لتعليم اللغة العربية الفصيحة، ولا شك أن هذا الواقع قد أثرت عليها أفكار مضمرة في عقول المعلمين والمتعلمين، بدأت هذه الفكرة بـ «اسم التسهيل والتيسير أضمرت شيئا آخر أو كان وراءها أشياء لم نتبينها على شكل واضح... فهذا التيسير والتسهيل اعتبر مادة اللغة العربية شيئا يشبه المواد الأخرى»[23]

لا تظهر اللغة العربية الفصيحة في القسم أثناء الحديث بين المعلم والمتعلمين «فالحديث عن مدرس اللغة العربية يبدو حديثا خاصا خصوصية اللغة تأكيدا على شرف منزلتها التي تكسبه خصوصية الموقع، ذلك أن هذا المقرر يمثل أغلى ممتلكات هذه الأمة باعتبار اللغة هي مقوم شخصيتها وهي معلم أساسي من معالم هويتها وهي وسيلة التثقيف والتعليم بها، وهي بمثابة الذاكرة الواعية بقدرتها عن استيعاب كل مقدرات أبناء الوطن»[24] فمدرس اللغة العربية يملك مكانة مهمة وهو المسؤول مباشرة عن الواقع اللغوي الذي يظهر في المؤسسة التعليمية، بالرغم من صعوبة التحكم في الموقف، إلا أن الملاحظ اللامبالاة بما يجري في الأداء الكلامي، وإنما المهم عنده هو إيصال الأفكار حتى وإن كانت باللغة الأمازيغية، وهنا لا ينبغي حصر المسؤولية على مرحلة تعليمية دون مرحلة أخرى وإنما « المدرس المقصود هنا يشمل المعلم في المدارس ويمتد ليشمل مدرس الجامعة ممن حصل على الدكتوراه، وعجز بعدها عن الانجاز الحقيقي في العملية التعليمية المنوطة به، فكان مثار شكوى الطلاب من قبيل التنذر بهم، أو الاستهزاء بمقرراتهم، أو الاستخفاف بمناهجهم، أو التحقير لأساليبهم في التعامل والأدهى والأمر من كل هذا يمتد إلى كراهية بعض المتخصصين للغة العربية مما ينسحب على تنفير للطلاب منها»[25].

يعود هذا الوضع المتدني للغة العربية الفصيحة في المدارس إلى ضعف المستوى الثقافي والعلمي لمعلمي اللغة العربية وذلك في كل المستويات بدءا بالابتدائية ووصولا إلى الجامعة، إضافة إلى السلوكات اللغوية التي يبديها مدرسو اللغات الأجنبية وكذا مدرسو المواد الأخرى مثل العلوم والرياضيات والفيزياء والتاريخ والجغرافيا، فهم يشرحون دروسهم باللغة التي يفهمها الطلبة، لا يهمهم أمر اللغة العربية الفصيحة لذلك فهم دائما يسيرون في الاتجاه المعاكس الذي يسير فيه بعض أساتذة اللغة العربية الفصيحة، لأنه «مازال في الساحة أساتذة كبار يجيدون التدريس ويقدمون الجديد

ولكنهم للأسف ندرة أمام كم ضخم من أجيال المدرسين الجدد، الذين أسندت لهم شرف مهنة فلم يقوموا بواجبهم إزاءها، ولا هم شرفوا تخصصهم، ولا احترموا أنفسهم»[26].

تجلى هذا الوضع اللغوي في المدرسة والمجتمع نتيجة عدم حرص المسؤولين عليها وبالرغم من وجود مؤسسة ذات سلطة مرجعية عالية ترعاها السلطة العليا في البلاد من شأنها أن تبت في هذه المسائل اللغوية في المنظومة التربوية ومن شانها أيضا أن تقاسم وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي قراراتها، وفي التوجهات العامة في السياسة اللغوية المتخذة، إنه المجلس الأعلى للغة العربية، ومركز تطوير اللغة العربية في الجزائر، إذ لا نعلم ما هي الأسباب الحقيقة التي أدت إلى اتخاذ إجراءات أجنبة التدريس الذي بدأ يمتد إلى الثانوي والمتوسط وحتى الابتدائي.

ينبغي على هذه المؤسسات الرسمية أن تدعم اللغة العربية عن طريق تأهيلها وذلك من أجل متابعة مستجدات الحياة العصرية عن طريق تعزيز الهوية عند المتمدرسين، وإقامة تنمية لغوية مستدامة كشرط أساس، من أجل بقاء اللغة وانتشارها والعمل وبالتنسيق مع المؤسسات الاقتصادية الكبرى من أجل ضمان تقوية فرص تواجدها فيها، «واعتبارا لكل هذه العوامل والعناصر، تتحول المسألة اللغوية إلى مسألة سياسية، تستدعي السياسة اللغوية الرشيدة، والإدارة والقرار اللازمين من أجل إفراز وتنمية الاختيارات الضرورية»[27].

تدرس اللغة العربية في المدارس بطريقة لا واعية فتكبر معه فكرة تعقد وصعوبة الإعراب، «فالمقررات المتعلقة بموضوعات اللغة في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي تفتقر في معظمها إلى المنهجية في انتقائها، وعرضها وإخراجها، وربطها بواقع التلميذ وبظروف حياته وتطورات عصره، كما يفتقر بعضها إلى عنصر التشويق، وإلى إثارة حب الاطلاع وإذكاء روح المنافسة والتحدي، ولاشك في أن ذلك ينعكس سلبا على مدى ما يكتسبه الناشئة من هذه المقررات من رصيد لغوي لفظي»[28]، وبالتالي لا تستساغ هذه القواعد من قبل التلميذ بل تزيد من ضعفه في اللغة العربية، بعد أن ينهك عقله، لأنه لا يتعامل معها بمرونة، «وإذا حدث وان أنهك المعلم ذهن التلميذ بالقواعد التي تعقد العلاقات بين عناصر الجملة، وغاص في

التفسيرات الكثيرة والتفاصيل الدقيقة والاستثناءات الغزيرة، مهملا الإسهاب في التمارين التطبيقية، معتمدا في ذلك على اللغة القديمة بدلا من اللغة العصرية، دفع بالتلميذ إلى حشو دماغي، يؤذي لغته وفكره أكثر مما يثبت عنده قواعدها الصحيحة وثقافتها الأصلية»[29]، إضافة إلى أن «الأمثلة التي تصطحب دروس النحو والتي تستعمل مادة يتم بها الشرح وتقع عليها التمارين التطبيقية تستعار في معظمها من القرآن الكريم، والحديث الشريف، والشعر الجاهلي والعباسي والأندلسي، ونصوص من كتب التراث القديم»[30]، وهذه الإستراتيجية خاطئة من أساسها لا تخضع لها أية مادة من المواد الأخرى، بل تنتقى موادها ومفاهيمها ومفرداتها انتقاء، وهذه الطريقة هي السائدة في ميدان العلوم الإنسانية، باعتبارها – في نظر بعضهم- لا تخضع لمنهج علمي صارم، وبالتالي نتجت عن هذه الإستراتيجية جملة من النتائج السلبية، من بينها أننا قد «افتقدنا في تعليم اللغة العربية هذه الأشياء: افتقدنا أنها عملية إحياء ... افتقدنا أنها عملية مقدسة... افتقدنا أنها أصل كل عملية أخرى في الوجود الفكري والثقافي وخضعنا لسلسة من الأوهام قادتنا إلى عكس النتائج التي كان يجب أن نصل إليها... واستقر عندنا جملة من المفاهيم الخاطئة عن صعوبة اللغة العربية، وعن تعذر الإحاطة بقواعدها في النحو وبقواعدها في الإملاء، وأخذ يثبت في أذهاننا أنها تعلم على حين أن في اللغات الأخرى إنما هي سليقة وعادة وسبيل للتعلم... وتفشت الأفكار الكثيرة من مثل أننا في العربية نفهم لنقرأ، ولا نقرأ لنفهم وأفكار أخرى في محاربة الإعراب وفي الميل إلى التسكين في الانطلاق مما يسمونه اللغة الأساسية، إلى غير ذلك مما يؤلف معاول متفجرة في هذا الكيان اللغوي»[31].

تظهر هذه المعضلات والمشكلات المتعلقة باللغة العربية، ونحن على مدارج القرن الواحد والعشرين، إذ لا نزال ندرس اللغة العربية بالقواعد التقليدية، فلم نستفد من العلوم اللغوية الحديثة، والتي تعتبر حلقة مهمة من حلقات العلوم اللغوية المتطورة فلم نستفد من تجارب الأمم المجاورة والمتقدمة في ميدان: البرمجة، التعليم المبرمج التمارين البنيوية، بل لا نزال نعتمد على وسائل بدائية جدا، ولا نملك مختبرات خاصة باللغة العربية، كل هذه الظروف شكلت عائقا أمام التحديث والتجديد بعد أن «خطا العالم المتحضر خطوات مباركة في حقل التقدم التكنولوجي، وطبق الوسائل

الحديثة والتقنيات المتطورة، في تدريس اللغة، وتعرف على المقاومات وذللها، وأوجد المناخ المناسب، وفرض الوسائل والتقنيات الحديثة، وكأنها من رغبة الذين يستثمرونها، وقام بتنشئة المنتفعين بها، طلابا وأساتذة لئلا يقع هؤلاء في محظور استعمالها كغاية لا كوسيلة، وحين ذاك يتلهون بها، فتقاسي المادة التعليمية من ذلك الشيء الكثير» (32).

تتعدد مظاهر الضعف في اللغة العربية، وتظهر في مختلف الأطوار التعليمية منها ما يتعلق بوضعها الظاهر، ومنها ما يتعلق بباطنها أي ما يتشكل من أفكار عنها، من هنا أثرت هذه الأسباب على وضع اللغة العربية في الأقسام الدراسية فاتجهت من السيئ إلى الأسوأ، فمنعتها من الارتقاء ومجابهة اللغات الأخرى، إضافة إلى وضع لغوي آخر تساهم في خلقه المدارس الخاصة.

تعتني بعض المدارس الخاصة باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية الفصحى، بل لا تكاد تظهر أو تسمع في أقسامها، وتنفرد بتدريس اللغات الأجنبية بأحدث الطرق السمعية البصرية، وتغير سلسلة الكتب الخاصة بالطلاب، بعد تقييم نتيجتها معهم، فيفتخر التلاميذ الذين يدرسون اللغات الأجنبية، فيزداد الطلب عليها وبالتالي تتقهقر اللغة العربية فينحصر ظهورها - إن حدث ذلك- في المؤسسات التعليمية العمومية. إضافة إلى استعمالها أحدث الوسائل التعليمية كالمذياع والتلفزيون* والجهاز العاكس لما لها من تأثير على المتعلمين، حيث تعمل على جذب انتباههم، فهي « وسيلة من الوسائل الرئيسية في التعليم، وقد انتشر استعمالها في مدارس المدن والقرى في الكثير من الأقطار... ومن السهل استخدام المذياع لتعلم اللغة عن طريق الاستماع إلى بعض القراءات النموذجية، والإصغاء إليها، مما يحسن من لفظ الطالب، ويمرنه على جودة أداء النصوص، ويعوده على مراكز الوقف وعلى تنغيم الجملة، بينما التلفزيون فهو وسيلة تعليمية هامة سمعية بصرية، انتشرت انتشارا واسعا لنقل البرامج الثقافية وقد أخذ التلفزيون يغزو معظم المدارس، حتى أن بعض الجامعات في كثير من البلدان الراقية، ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية، اعتمدته لنقل الدروس في شتى ضروب العلم والأدب، إلى الطلاب البعيدين عن المراكز الجامعية والمنتسبين لدراسات متفحصة»(33).

شكلت قضية المصطلحات العلمية في الكتب المدرسية هاجسا تعترض سبيل اللغة العربية، وتحاول جعلها لغة غير صالحة للتعليم عامة فسادت نظرة الشك إلى اللغة العربية، وتساءلوا هل اللغة العربية قادرة على أن تعبر عن محتوى العلوم الحديثة ولكن ما يظهر في هذه الكتب إيحاء بعدم جدواها، مقارنة مع اللغات الأجنبية الأخرى خاصة منها الفرنسية «وطبعا توجد اختلافات كبيرة في مجموع المفردات ما بين اللغات المختلفة، وقد يكون من الضروري إذن من تعلم لغة أخرى، أو على الأقل تعلم مجموعة من المفردات المتخصصة، إذا أراد أحدنا دراسة موضوع معين، أو التحدث عنه بشكل مرض، ومن هذه الزاوية قد تكون إحدى اللغات أكثر تهيئا من غيرها لخدمة أغراض معينة، إلا أن هذا لا يعني أن إحدى اللغات أغنى أو أفقر جوهريا من غيرها»[34].

لم تبق هذه الأوضاع للغة العربية الفصيحة مجالا ولا موقفا تمارس فيه، فبقيت حبيسة تدريس قواعدها، لولا السياسة التعليمية الحالية، الذي يفرض التعامل مع اللغة العربية بحيوية من خلال تدريسها في مواقف حية، مستفيدة من مناهج التعليم المعاصرة، وبالرغم من هذه الحلول ومحاولة تفعيل دور اللغة العربية إلا أن الكثير من الدراسات المستقبلية قد « أبرزت أن معدلات التنمية في العالم العربي تحتاج إلى نقلة نوعية في مجال التعليم والتعلم، خاصة بعد أن دخلنا في بوتقة العالم والعولمة والثورة المعلوماتية، والتي تتعرض فيها اللغة كالعديد من لغات العالم إلى محاولة التهميش تحت ضغط الهيمنة وثقافة الغزو، مما يستلزم رؤية مستقبلية قادرة على بناء العقل وملاحظة التطور، وقادرة على إحداث التغيير المجتمعي المأمول، ولما كان التعليم هو بوابة الخروج من النفق المظلم، أصبح من اللزوميات أن تتغير نظم التعليم، وأن تتطور لتواكب التقدم العلمي والذي وصل إليه الغرب»[35]

3- 1 - **وضعية اللغة الفرنسية:** قبل أن تحتل اللغة الفرنسية المراكز الأولى وتسيطر على جميع المجالات الحيوية سبقتها هجمات على اللغة العربية، واقتراحات غريبة بشأن اللغة العربية فـ «لاحقت الدوائر الغربية المشبوهة في إحدى فتراتنا التاريخية المخلخلة حضاريا، لغتنا ولساننا العربي المبين بالاتهامات والصفات العجيبة، منها: تخلف اللغة العربية عن اللغات الحديثة، وعدم قدرتها على استيعاب منجزات العصر

ومنها: أن اللغة العربية لغة الدين لا غير، لكنها لا تصلح لما وراء ذلك ولماذا لا تفعلون مثلنا عندما حاصرنا اللغة اللاتينية في الكنائس وصنعنا من فروعها ولهجاتها لغات لشعوب أوربا»[36] فمن جهة يعتبرون اللغة الفرنسية لهجة من لهجات اللغة اللاتينية، ومن جهة أخرى يحاولون فرضها على الشعوب العربية خاصة المستعمرات، وهي: "تونس، الجزائر، المغرب الأقصى" بل فعلوا ذلك ونجحوا، وهذه النتيجة ليست نظرية وإنما تظهر في الواقع الفعلي لميدان ممارسة اللغات، لما سبقت هذا الواقع الفعلي مجموعة من الآراء - للأسف الشديد- صدقت فروجوا «حينا بقصورها وحينا بقدمها وعدم قابليتها للتعامل مع معطيات العصر، وحينا ثالثا بغنائيتها واحتفاليتها، وأنها ليست لغة علم، وإن كانت لغة دين، هذه النظريات اللاغية والمتهافتة تحولت بفعل الإلحاح والتكرار والاستلاب إلى طعم ابتلعه بعض أهلنا وأحبتنا في الجناح المغاربي من وطننا»[37]

بناء على هذه المعطيات لم تعد اللغة في عصرنا الحاضر وسيلة اتصال وإبلاغ وإنما باتت تستعمل للهيمنة والسيطرة فـ «وظيفة اللغة في العصر الحديث لم تعد تقتصر كما شاع هذا التعبير في مقالات المحدثين والمعاصرين دون وعي بنتائجه، إنما أصبحت هوية الأمة التي تتكلم بها وحضارتها، إضافة إلى كونها رابطة لسانية تربط أجزاءها وتشعرهم بانتمائهم، فلو كانت وظيفتها مجرد وسيلة للاتصال لأمكن استبدال أية وسيلة أخرى بها، ولربما تكون أوسع انتشارا منها»[38] ولهذا ركزت الدول الغربية على الهيمنة اللغوية من أجل بسط نفوذها وسيطرتها لاحقا على الدول المستعملة للغتها.

تشغل اللغة الفرنسية مكانة مهمة في الجزائر، كونها اللغة الأجنبية الأولى التي تدرس في مختلف الأطوار التعليمية، بدءا – حسب المنظومة التربوية الحديثة – من السنة الثانية ابتدائي إلى غاية السنة الثالثة ثانوي، وتفرد لها اختصاصات في الجامعة خاصة بها، ويطلب فيها الطلبة ذوي الكفاءة العليا، وتدرس الاختصاصات العلمية بها، باعتبارها لغة العلم والتقنية، إضافة إلى أنه هناك من يطلق عليها مصطلح " اللغة الحية" بالجمع " اللغات الحية" ويراد بهما "الفرنسية" و"الانجليزية"، إذ لا نعلم ما هي المرتكزات التي تستند عليها أثناء إطلاق هذين المصطلحين، بل أريد منهما إعلاء مكانتهما وهو «مصطلح غربي يرسخ بقاء لغة الغربيين على أنها الأفضل، والحقيقة أن

كل لغة يتم التواصل بها في المنظور اللساني لغة حية، مصطلح اللغة الحية جاءنا من أوربا عندما أطلقوا على لغاتهم العصرية اللغات الحية، لغات موظفة أي أنه ليست من اللغات الميتة، وهي اللاتينية أو الإغريقية»[39] بالإضافة إلى استعمالها في الشارع، وذلك بدون قوانين تحميها فـ «اللغة الفرنسية في بلادنا مفروضة الاستعمال، لا عن طريق القوانين مثل ما هو الحال بالنسبة للغة العربية، بمعنى أنها ليست لغة رسمية وقانونية ولكنها مفروضة بحكم الدراسة والشغل والوظيفة والثقافة والموضة، وبحكم الصورة العصرية التي يريدها الفرد لنفسه»[40]. وذلك لأنها «وافرة الظلال عندنا، يتعلم الفرد ويتعامل بها، وهي جزء من تاريخنا، ولذلك فهي أيضا جزء من حاضرنا، وحتى مستقبلنا علاوة على القرابة الجغرافية والبشرية التي تلعب دورها الأساسي في التقارب بينها وبيننا»[41]

لقد تمكنت اللغة الفرنسية من الوصول إلى مراتب عليا، بل حساسة تتعلق بالأجهزة الرسمية في الدولة الجزائرية، فهي متواجدة في مختلف الإدارات، كما تمكنت من فرض تواجدها على الجبهة الاجتماعية بفعل عوامل لعل أبرزها الاستعمار الفرنسي تاريخيا، إضافة إلى عوامل أخرى حديثة تتمثل في ظهور العولمة والغزو الثقافي بل الاستعمار العقلي، حيث «عبر أحد الرؤساء الأفارقة في مؤتمر أديس أبابا لمنظمة الوحدة الإفريقية سنة 1963 عن هذا المفهوم للاستعمار الثقافي أو الغزو الفكري حيث قال – مخاطبا الرؤساء الأفارقة في موضوع تصفية الاستعمار: "اسمحوا لي أن أوجه أنظاركم إلى ظاهرة هامة وهي : - إذا كانت بلادنا قد استطاعت أن تكسب الاستقلال السياسي، فإن الاستعمار العقلي مازالت في حاجة إلى استكمال، ثم قال... إننا مقتنعون أن تصفية الاستعمار العقلي من شعوبنا هي التي ستمكننا من أن نحل بعض المشاكل التي تجعلنا نناقض بعضنا البعض»[42]

إن الكثير من القضايا الفكرية مشكلتها لغوية، بل تتعدى إلى القضايا الواقعية، خاصة عندما نلاحظ سياسة غير متجانسة تجاه اللغات، وما يحدث من أضرار بالنسبة للغة المسكوت عنها، مثلما يحدث بين اللغة الفرنسية والعربية، فالميل بدا واضحا للغة الفرنسية في المجتمع الذي نعيش فيه، «لعل أهم من وصف الواقع الذي تعانيه لغتنا وثقافتنا العربية عامة تحت أنظارنا ما آل إليه أمر الدارسين من طلاب

الأمس ومدرسي اليوم، أو من طلاب اليوم ومدرسي الغد، إلا من رحم ربك، من ضعف عام في الثقافة العربية وخلل وثغرات في بناء الشخصية الثقافية التي نفتقد فيها اليوم عناصر السليقة السليمة والأصالة القويمة والحس اللغوي وعمق الإدراك واتزانه، كما نفتقد فيها التوازن بين الجوانب المتكافئة، والعناصر المتكاملة في علوم الثقافة العربية الواحدة»[43].

أما واقعها في المؤسسات التعليمية، فهو لا يختلف كثيرا عن واقعها في المجتمع، فلا تكاد تخلو الكتب العلمية والفيزيائية وكتب الرياضيات منها، إذ تكتب جميع الرموز والمفاتيح العلمية بها، ويقتصر دور اللغة العربية على شرح هذه الرموز وكأنها غير صالحة للعلوم، إذ أنه «هناك من يعتقد أن تعويض اللغة الأجنبية باللغة الأم في مجال التعليم، من شأنه أن يفضي بصفة آلية إلى الحط من المستوى العلمي للمتعلمين ويجد أصحاب هذا الرأي في الذين يدعون لأنفسهم مهمة الدفاع على المستوى العلمي في المقارنة بين مستوى الشهادات والدرجات العلمية الدليل الحاسم على تنازل المستوى في مجال التحصيل العلمي وإتقان اللغة، ويحملون المناهج الوطنية مسؤولية هذا التطوير»[44]

نالت اللغة الفرنسية حظوة اجتماعية في الجزائر، خاصة عند فئة الشباب إذ «ينجذب الشاب إلى حضارة الغرب دون أن يدري، وتزيد وسائل الإعلام الأمور تعقيدا فاللغة الفرنسية عنده لغة "الأبهة Prestige" لغة المظهر الاجتماعي الراقي، ولغة التقدم المادي الرغد والناعم، إن غزو اللغة الفرنسية واقتحامها أبواب اللغة الجزائرية العامية منها، والفصحى لا يستعمل سلاح التعليم العلني والظاهر البين وإنما يأتي من منافذ لم تهيأ له رسميا»[45].

أصبحت "الفرنسية" اللغة الرمز الذي يقتدى بها حتى وإن كان الكثير لا يعرفها، فتكفيه بعض المصطلحات في نظر المجتمع من أجل نيل درجة معينة من الحظوة، ويرجع بعض الدارسين تغلغل الفرنسية في المجتمع الجزائري إلى «طول مدة الاستعمار الفرنسي، فقد امتدت أكثر من ستة أجيال، وعلى كثرة عدد المستوطنين الفرنسيين في كل مرافق البلاد، كما يرجع أيضا إلى أن الجزائر لم تكن قد عرفت نهضة عربية حديثة قبيل عهد الاحتلال، ولم يكن بها معهد علمي كبير من طراز

الزيتونة أو القرويين في المغرب، جعل الفرنسيون في الجزائر العربية الفصحى بعيدة عن التداول، فاللهجات العربية المحلية تسود في التعامل اليومي المحدود جنبا إلى جنب مع اللغة الفرنسية في المناطق العربية، واللهجات البربرية تسود مع اللغة الفرنسية في المناطق البربرية، وبذلك أصبحت الفرنسية اللغة المشتركة وكانت من قبل العربية»[46]. انتشرت اللغة الفرنسية عبر كامل التراب الوطني بفعل الضغوطات التي مارسها الاستعمار الفرنسي، إلى جانب سياسته التعليمية، أما في الوقت المعاصر فلا أظن أنه بقي الحديث عن الأسباب التاريخية لأننا نستطيع أن نتحكم في واقعنا اللغوي.

يتمثل السبب الرئيس في خلق جو لغوي غير متكافئ في مزاحمة اللغة الفرنسية للغة العربية والأمازيغية، إذ أصبحت تستهلك مع الملبس والمأكل والمشرب، «فإذا تجاوزنا عن إيقاظ الوجدان إلى مواجهة الحاجات الأخرى للإنسان، وحدقنا فيما نحن فيه الآن، إذ تزحمنا الألفاظ الأجنبية كالطوفان، حق علينا أن نراجع فينا موقف المستهلك، فهو الذي يفسر ما يفيض علينا من الألفاظ المستعارة التي تغزونا في مأكلنا وملبسنا ومشربنا ومشاربنا، بما نشاهد من أفلام، ونزوات الأفلام، وضلالات الإعلام»[47] فتقبلنا كل ما يبث عبر القنوات الفضائية الأجنبية، حتى بعض التعابير التي أصبحت مهمة في حياتنا لا يكاد يخلو الحديث اليومي منها.

بناء على هذه المعطيات، وانطلاقا من الواقع الذي بيناه احتلت اللغة الفرنسية مكانا مرموقا لدى كافة أفراد المجتمع، وهذا يعود إلى الأسباب التالية:

- التقدم العلمي الملحوظ الذي أحرزته الدول الغربية في ميدان العلوم والتكنولوجية من خلال المكتشفات والمخترعات والمستحدثات التي تتهاطل دون انقطاع نتيجة التطور الحضاري للإنسانية، ومعلوم أن تلك المكتشفات والمخترعات لابد لها من إيجاد مقابلات باللغة العربية، إلا أنه قد حدث عجز في إيجاد المصطلحات المقابلة باللغة العربية، في حين يجب أن تتوافق اللغة مع الأنماط الثقافية الجديدة التي تحدث في المجتمع، فالتغير سنة من سنن الحياة، وذلك لابد من أن تستوعب اللغة كل جديد يحدث، ويطلق على هذه العملية اسم "التوافق الثقافي" «ولهذا تولد مفردات جديدة مناسبة للأنماط الثقافية الجديدة، وتموت الأخرى التي فقدت وظيفتها وقدرتها على هذا التوافق» [48] ولكن نظرا لأن اللغة العربية عاجزة عن هذه المهام تلجأ إلى

اقتراض أسماء أجنبية، ومن ذلك مثلا : «لو سألنا تلميذا عن لباسه الذي يرتديه لذكر واحدا أو اثنين ولعجز عن تسمية الباقي، وقد يستعمل أستاذه لفظة Carburateur إذا تحدث عن سيارته، ولا يعرف "المفحم"، وإذا عرفها فإنه يحس بأن التمكن منها لا يكون إلا بذكر اللفظ الفرنسي مع اللفظ العربي على سبيل التوضيح »[49].

إن هذا التقدم هي نعمة على الدول المصدرة للعلوم، ولكن تبقى الدول العربية ومنها الجزائر عاجزة على مقابلة هذه الثورة والثروة العلمية، بالرغم من ثراء اللغة العربية، وامتلاكها أكثر من طريقة من أجل التوليد المصطلحي، وبهذا الوضع أصبحت اللغة الفرنسية ضف إليها اللغة الانجليزية يضربان بهما المثل في التقدم والازدهار، عكس اللغة العربية التي تعرف انحسارا متواصلا، تجتمع هذه الأفكار في أذهان الناطقين بهذه اللغة فتؤثر على سلوكهم اتجاهها يظهر أثناء الممارسات اللغوية أين تبرز المظاهر التالية أثناء الأداء الكلامي:

-طغيان مجموعة من المفردات والتعابير المنقولة أو المكتسبة من اللغة الفرنسية

-النفور الدائم من اللغة العربية الفصيحة، واستحباب اللغة الفرنسية والسعي دائما نحو تعلمها

-ظهور أخطاء فادحة أثناء الحديث باللغة العربية الفصيحة

-ظاهرة المزج بين اللغة العربية الفصيحة والفرنسية تليها ظاهرة التحول من العربية إلى الفرنسية فأصبحت اللغة الفرنسية مودة العصر، لا يقبل عمل ولا يظهر الشخص على حقيقة – حسب نظرة المجتمع – إلا بعد الاطلاع والإلمام باللغة الفرنسية وهذا بسبب أن أغلب الكتب العلمية والتي تتناول قضايا علمية تنتج باللغة الفرنسية لأن أصحابها قد زاولوا وتابعوا دراستهم بها، وهي متوفرة بكثرة بهذه اللغة عكس اللغة العربية التي تشكو فراغا رهيبا في المجال العلمي.

نتج عن هذا التقدم العلمي والتكنولوجي غزوا غير مباشر واستعمار العقول من خلال مستحدثات ومكتشفات العلماء كالإنترنيت، إذ أصبح العالم به قرية صغيرة تتنافس فيها اللغات الكبرى، منها الانجليزية والفرنسية فـ «اللغة الانجليزية هي لغة الكمبيوتر والتلفاز، ووسائل الاتصال، وكل شيء نرغب في الاطلاع عليه مكتوب باللغة الانجليزية، المواقع العلمية المتطورة على الإنترنيت باللغة الانجليزية»[50].

حيث ظلت الدول العربية عرضة للتيارات الثقافية الغربية عن طريق البث الإعلامي وانعدام التوازن بين الإرسال والاستقبال، «ففرنسا تقوم بمعونات ثقافية مجانية بإرسال الكتب والأفلام الفرنسية، بالإضافة إلى البرامج التلفزيونية، وأوقف مشروع التعريب في البلدان العربية بحجة أن التعريب أدى للأصولية»[51]، فنتج عن هذه السياسات تعرض الدول العربية للوهن والتدهور، مما أدى «إلى سيطرة لغات الثقافة الغربية الجديدة (كالانجليزية مثلا) على حياتنا الثقافية، لدرجة باتت هذه اللغات تعين الفرد في حياته العلمية أكثر مما تعينه لغته القومية »[52]

لقد وقعت وسائل الإعلام في تناقض صارخ،حيث استطاعت أن تتكفل باللغات الأجنبية منذ القدم منها جهاز الراديو الذي يحتل «مكانة بارزة ويقوم بدور مهم في التواصل الاجتماعي، وفي نشر الثقافة ونشر اللغة، وإمداد الناس وعامهم بما يزيد من حصائلهم من ألفاظ اللغة» [53] في حين عجزت عن خدمة اللغة العربية الفصيحة «فالاتصالات الفضائية الأجنبية باتت قادرة على اختراق كل أمن حدودنا بمادتها الإعلامية والثقافية، ونخشى أن يأتي يوم نفكر في إطار مفاهيم هذه الثقافة، وذلك الإعلام الغريب عنا هدفا وغاية»[54]، فقد كان لهذا التقدم العلمي الذي يبث عبر الأجهزة التكنولوجية الحديثة كالإنترنيت مثلا تأثيرا بالغ الدرجة على اللغة العربية إذ تضعف الخصائص المميزة لها، وتلحق بها أضرارا تصل أحيانا إلى تشويهات تفسد جمالها، بل أفقدت الصلة بينها وبين متكلميها من خلال فقدان الثقة في ما تقدمه هذه اللغة.

بالرغم من هذه الوضعية المزرية التي تعرفها اللغة العربية نتيجة الاهتمام المبالغ فيه بالفرنسية، إلا أن أصحاب الاختصاص من المثقفين والجهات الوصية بتطوير اللغة العربية لم تتحرك وتضع الإجراءات اللازمة، خاصة الترجمة إلى اللغة العربية التي تعتبر أهم عوامل الانفتاح على المعرفة الإنسانية والاتصال بالشعوب الأخرى، ونقل ما أحرزه من تقدم، مثلما فعلته الدول الغربية زمن ازدهار اللغة العربية.

-يضاف إلى هذه الأسباب أسباب أخرى اجتماعية تتمثل في الاحتكاك الحاصل بين سكان منطقة بجاية الناطقون باللغة الأمازيغية والمهاجرين خاصة في موسم الاصطياف، إذ المعروف عن مدينة بجاية أنها سياحية يكثر فيها السياح

الأجانب في فصل الصيف، فيتأثر بعضهم ببعض وتظهر أوجه هذا التأثر في اللغة المستعملة من قبل الناطقين باللغة الأمازيغية، ويظهر هذا التأثر في إضافة بعض التعابير من اللغة الأمازيغية أو محاولة التعديل أثناء كلامهم باللغة الأمازيغية، كما ينجم عن بعض الحالات الزواج المختلط فيتعلم الطفل اللغة الفرنسية، خاصة إذا كان أبواه مغتربين ثم اللغة الأمازيغية في بعض الحالات.

أعادت هذه الأسباب ترتيب اللغات ترتيبا غير معهود في الواقع والمتخيل اللغوي[55]، إذ أصبحت اللغة الفرنسية تحتل المرتبة الأولى بدعوى تطورها، فأخذ الناس يتوافدون على المدارس الخاصة أطفالا ونساء رجالا وشيوخا، التي تهتم بتدريس اللغات الأجنبية، بل هناك مدارس خاصة في بجاية لمحو الأمية في اللغة الفرنسية وبالتالي انقلبت وضعية اللغات لصالح اللغات الأجنبية، وبقيت اللغة العربية الفصيحة حبيسة جدران المدارس، والعربية العامية والأمازيغية حبيسة جدران المنازل لتفسح المجال للغة الفرنسية التي تظهر في الأماكن العامة والخاصة.

أنتج هذا الوضع واقعا لغويا يخدم كثيرا اللغة الفرنسية على مستوى الواقع اللغوي ففي الجزائر، نالت فيه حظوة كبيرة في كل الميادين، وأكثر ما يبين ذلك في بجاية هو شوارعها التي تزينها لافتات مكتوبة باللغة الفرنسية، وطريقة كلامهم ودرجة استعمالهم للغة الفرنسية، وهذا يعود إلى ترسبات المتخيل اللغوي الذي يظهر في:

- الانبهار باللغات الأجنبية والتعلق بها وحب كل ما هو أجنبي، واستصغار شأن اللغة العربية، إذ قل أو ندر توظيفها توظيفا سليما لائقا في الكلام المتفوق، «وإن بدا الواحد منهم أن يمارسها بالأداء الفعلي دون الاعتماد على نص مكتوب، وقع في مأزق الخطأ والخلط بين الفصيح وغير الفصيح»[56] وعلى النقيض من ذلك فإن إتقان اللغة الفرنسية ينظر إليه على أنه مصدر فخر واعتزاز والذي يحسن الكلام بها يحترم ويعطى له مكانة مرموقة، أما العربية فينظر إليها على أنها لغة الدين والقرآن والزوايا، والكره الواضح لدى بعض الناس لها، بدعوى صعوبة قواعدها مما أدى بهم إلى الانهزام نفسيا، وخضوعهم أمام الزحف اللغوي الداهم في مجال العلوم والتكنولوجيا.

- نظرة المجتمع العربي إلى المجتمعات الغربية نظرة إجلال واحترام، وأنها تمثل التقدم والرقي، أما هم فيعيشون في تخلف دائم، فتراهم يقلدون كل شيء حتى اللغة وطريقة الكلام، حتى أنه لدى بعض الأسر يتكلمون الفرنسية أو الانجليزية فيما بينهم، وفي بيتهم وأمام مرأى ومسمع أولادهم ولا يعلمون «أنه لا يملكون المحافظة على التوازن في عملية استيعاب لغتين في وقت واحد، "لغة ثانية مع اللغة الأم" بحيث تطغى لغة على أخرى، ذلك أن عملية اكتساب اللغة هي عملية "ذهنية " ونفسية في المقام الأول ويحكمها دافعية المتعلم ومدى ميوله للغة دون أخرى» [57]

- النفور من اللغة العربية عبر كامل الأطوار التعليمية خوفا على مستقبلهم خاصة في المرحلة الجامعية، إذ أكدت دراسة "**بوزيد صحراوي**" أن نسبة كبيرة من الطلبة سواء الجزائريين أو المغتربين يفضلون «إجراء دراستهم الجامعية، بعد النجاح في البكالوريا بمؤسسات التعليم العالي بالفرنسية، أو بتلك المعاهد والتخصصات التي مازال التعليم فيها يجرى باللغة الفرنسية في الجزائر، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأغلبية الساحقة منهم لديها ميول نحو العودة إلى فرنسا والاستقرار بها»[58].

وبالتالي أثرت هذه الأفكار على الناطقين سواء باللغة الأمازيغية أو باللغة العربية، أنتجت وضعا لغويا يخدم كثيرا اللغة الفرنسية على الصعيدين الواقع والمتخيل اللغوي. وأصبحت أداة فاعلة في المجتمع، بعد أن اعتبرت مكسبا أو غنيمة حرب فـ «إذا كان اكتساب اللغات الأجنبية أمرا لا جدال فيه، فإنه من الأهمية بمكان التوضيح بأن الغاية من ذلك ليس التواصل بين أهل البلد، لأن وظيفة الإدماج خاصية من خاصيات اللغة أو اللغات الوطنية وحدها، إن إغفال هذا المبدأ هو الذي أدى إلى جعل الفرنسية، عوض أن تكون مكسبا أو غنيمة حرب على حد تعبير كاتب ياسين، تتحول إلى أداة صراع داخل المجتمع، فاللغة الأجنبية إذا ما استعملت لأداء الوظائف المخولة للغات الوطنية وحدها تتحول إلى أداة توتر اجتماعي، أي إلى وسيلة تنتج سوء الانسجام في المجتمع » [59].

إن قصور المعرفة بالخصائص البنيوية للغة من اللغات وهي مجتمعة هو الذي أدى إلى تفاضلها عند الناطقين للغة من اللغات، فالمتكلمون باللغة العربية والذين ينتمون إلى دول العالم الثالث يرصدون فقط التقدم الذي تحققه الدول الغنية في مختلف

المجالات، ومعلوم أن هذا التقدم يتحقق بلغتهم ليس باللغة العربية، أما « اللغة في ذاتها فهي ما يتمثله الخاطر إذا ذكرت العربية أو الفرنسية أو الروسية... الخ وهي - عند المتكلم – نظام يأتلف من أصوات محدودة تتشكل فيما بينها على أنحاء مخصوصة وتجري المعنى الواحد بتراكيب متنوعة، وتتحول من صفتها المنطوقة إلى هيئة رمزية مكتوبة وفقا لقواعد مرسومة، وقد تكون لغة معربة كما العربية فتتغير حركات أواخر الكلم فيها عند التركيب على وفق مواقعها ووظائفها وعلاقتها بسائر الكلم في سياقها الداخلي»[60] فاللغات تتفاوت فيما بينها في الخصائص الصوتية والصرفية والبناء اللغوي ودلالة الكلمات، كما تختلف اللغة عن اللهجة. فاللغة «بهذا المفهوم كينونة أو ظاهرة محايدة، أو ظاهرة إنسانية مشتركة بإطلاق واللغة – عند هذا الحد – لا عملا ذاتيا لها، واللغات – بهذا الحد- سواسية لا فضل للغة على أخرى من حيث المبدأ»[61]

خلاصة: إن الوضعية اللغوية في الجزائر يتحكم فيها تاريخ عميق، يرتبط التاريخ بالاستعمار عبر الفترات التاريخية، وهذا التأثير يظهر في الممارسات اللغوية يضرب الباحث "لويس جان كالفي" مثالا في قوله: «فحين يتحدث الموظفون في بلد إفريقي كان تحت الاستعمار الفرنسي باللغة الفرنسية فيما بينهم مع أن لهم لغة أما واحدة، فذلك يوحي بأنهم يريدون مراعاة نموذج غربي، والتمايز عن أبناء الشعب بأنهم درسوا وبأنهم من حملة الشهادات...الخ فإن رفض أحد أفراد المجموعة ممن لهم نفس المواصفات أن يتحدث بالفرنسية وتحدث بلغته الأم، فهذا يوحي برفض لغة الاستعمار ويوحي بالا انتماء»[62]، فهذا الخضوع أو الرفض إنما هي مصطلحات نفسية تنتمي إلى حقل دلالي واحد مع المتخيل اللغوي، والذي يؤثر في استراتيجيات المتكلم للغة دون لغة أخرى أو لأداء دون أداء لغوي آخر تدخل ضمن استراتيجيات التواصل.

الهوامش:

1- صالح بلعيد، قرار استعمال اللغة العربية (رأي في التجربة الجزائرية)، اللسان العربي، ع46 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط (المغرب)، ديسمبر 1998، ص 245.

2- صالح بلعيد، في الهوية الوطنية، المرجع السابق، ص 49.

3- المرجع نفسه، ص 46.

4- هذه الأحكام استقيناها من الملاحظة التي كنا نجريها أثناء جمع المدونة، والمقابلة مع المختصين في مجال التخطيط والتهيئة اللغوية، ولمزيد من التوضيح ينظر الفصل التطبيقي من هذه الرسالة.

5- بوجمعة هيشور، اللغة العربية مقاومة ومصير، اللغة العربية من محنة الكولونيالية، المرجع السابق، ص 25.

6- صالح بلعيد، قرار تعميم اللغة العربية (رأي في التجربة الجزائرية)، المرجع السابق، ص 239.

7- المرجع نفسه، ص 239.

8- شكري فيصل، يسألونك عن اللغة العربية، المعرفة، ع172، وزارة التربية والثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1976.، ص 24.

9- المرجع نفسه، ص 26.

10- لقد فصلنا القول في هذا العنصر في الفصل الأول من البحث عند الحديث عن تاريخ اللغة العربية في العصر الحديث، أما مقصدنا في هذا العنصر هو إبراز وضعيتها الفعلية في المجتمع. إن ما يعطي للغة ما قوة هو الجبر السياسي إذ " أن للسياسة صلاحية في فرض نوع من أنواع اللغة، ولقد حدث هذا فعلا في التاريخ ويكون الفرض السياسي على مستوى الرئيس أو الملك أو عن طريق الاستفتاء العام الذي يختار إثره نوع اللغة التي يحبذها ويختارها شعب ما عن طريق الاقتراع" (يمينة سيتواح، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية، المرجع السابق، ص 44)

11- كمال بشر، اللغة العربية بين العوربة والعولمة، المرجع السابق، ص 45

12- مازن المبارك، نحو منهج متكامل لعلوم اللغة العربية، اتحاد الجامعات العربية، ندوة تعليم اللغة العربية، الجزائر 05- 07 رجب 1404، 07-09 أفريل 1984، جامعة دمشق، سوريا 1984، ص 03.

13- ريمون طحان، اللغة العربية وتحديات العصر، المرجع السابق، ص 40

14- المرجع نفسه، ص 40

15- المرجع نفسه، ص 44

16- إن "المعيار المدرسي في وضعية مبهمة غير واضحة المعالم تماما، لأن ما يقدم للتلميذ الجزائري عموما هو مزيج من اللغة القديمة والحديثة إذا كان المعيار اللغوي في المدرسة يميل إلى اللغة القديمة فإن اللغة المستعملة حقيقة في الجزائر لغة حديثة وعصرية مختلفة كثيرا عما كانت عليه في الأمة الغابرة" (يمينة سيتواح، التداخل اللغوي، المرجع السابق، ص 44).

17- سنبين من خلال المدونة التي قمنا بجمعها صحة ما نذهب إليه في هذا الجزء النظري.

18- من بين هذه المبررات نذكر ما يلي:

- يزعم الأستاذ أن عليه إيصال المعلومات بأية لغة كانت فالمهم لديه هو فهم الدرس.
- يزعم المتعلم أن اللهجة الأمازيغية قد طغت عليه وأصبحت عادة تحت تأثير اللغة الأم فلا يمكن تغيير هذه العادة اللغوية.
- يذهب أساتذة المواد الأخرى إلى أن الحديث بالعربية الفصيحة من صلاحية معلم اللغة العربية.
- لا يأبه المجتمع الأمازيغي – يمثله الأسر- إذ يرى الآباء أن أولادهم سيوجهون إلى الشعب التقنية والعلمية واللغات الأجنبية التي تدرس باللغة الفرنسية والانجليزية.

19- لا ينبغي أن نلقي اللوم عليه كثيرا، لأن ظروف مدرس اللغة العربية معروفة ويعيها الجميع إلا أنه يجب أن يتحمل جزءا من المسؤولية التي سنوزعها على أفراد المجتمع.

20- صالح بلعيد، قرار تعميم استعمال اللغة العربية (رأي في التجربة الجزائرية)، المرجع السابق، ص 248.

21- المرجع نفسه، ص 250- 251.

22- شكري فيصل، يسألونك عن العربية، المرجع السابق، ص 28.

23- المرجع نفسه، ص 29.

24- عبد الله التطاوي، اللغة والمتغير الثقافي (الواقع والمستقبل)، الدار المصرية اللبنانية، ط1 مارس، 2005، – القاهرة ص 29.

25- المرجع نفسه، ص 29.

26- مازن المبارك، نحو منهج متكامل لعلوم اللغة العربية، اتحاد الجامعات العربية، ندوة تعليم اللغة العربية، الجزائر 05- 07 رجب 1404، 07-09 أفريل 1984، جامعة دمشق، سوريا 1984. ص 30.

27- عبد القادر الفاسي الفهري، عن التربية والتعليم واللغة عند علال الفاسي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، 2000. ص 62.

28- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عـالم المعرفـة عدد 212، الكويت، 1996، ص 13.

29- يمينة سيتواح، التداخل اللغوي في اللغة العربية، تأثير اللغة الفرنسية على اللغة العربية في الصحافة الجزائرية، رسالة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر، 1996، ص 118.

30- المرجع نفسه، ص 119

31- شكري فيصل، يسألونك عن العربية، المرجع السابق، ص 30

32- ريمون طحان، اللغة العربية وتحديات العصر، المرجع السابق، ص 93.

* نظرا لأهميتها فقد تناولها أكثر من باحث، نذكر من بينهم على سبيل المثال لا الحصر:

- فؤاد حنا ترزي، الوسائل السمعية البصرية المساعدة في تعلم اللغة العربية، مكتبة رأس بيروت، 1982
- محمد يوسف الديب، إنتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين، دار المعارف بمصر دط، مصر، 1964
- Manuel de formation aux technique de l'enseignement programmé G.P Gavini, Paris, 1965

Les technique audio- visuelles au service de l'enseignement, Robert lefrance et Autres, Libraire : Armand colin, Paris, 1966

33 - ريمون طحان، العربية وتحديات العصر، المرجع السابق، ص 131

34- جون ليونز، اللغة واللغويات، المرجع السابق، ص 70

35- رفعت كامل بيومي، ارتباط الترجمة وتعريب التعليم بالحرية، منشورات جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، المؤتمر الدولي الثاني عشر، محوره: الترجمة والتعريب قضية أمن عربـي القاهرة، مصر، 2005، ص 35.

36- خالد محي الدين البرادعي، اللسان العربي والفرنكفونية وجراحنا القديمة، الثقافة، مجلة تصدرها وزارة الثقافة، السنة العشرون، العددان 110- 111، ديسمبر، 1995، الجزائر. ص 144

37- المرجع نفسه، ص 149

38- زهير غازي زاهد، العربية والأمن اللغوي، المرجع السابق، ص 17.

39- صالح بلعيد، قرار تعميم استعمال اللغة العربية (رأي في التجربـة الجزائريـة)، المرجـع السابق، ص 262

40– يمينة سيتواح، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية، المرجع السابق، ص 140

41– المرجع نفسه، ص 149

42– نقلا عن: رابح تركي، أخطار الغزو الثقافي... والاستعمار الفكري على البشرية المسلمة في الجزائر، كتاب الأصالة، محاضرات ملتقى الفكر الإسلامي التاسع عشر، الجزء الأول، بجاية من 19– 26 شوال 1405– 15 يوليو 1985، بجاية، الجزائر. ص 307

43– مازن المبارك، نحو منهج متكامل، المرجع السابق، ص 03

44- عزالدين صحراوي، إشكالية الصراع اللغوي، المرجع السابق، ص 145

45– يمينة سيتواح، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية، المرجع السابق، ص 109

46 – محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998، ص 26

47– نهاد الموسى، الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق، ط1،الأردن، 2003، ص 236

48 – محمد السيد علوان، المجتمع وقضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 37

49– محمود المعموري، المرجع السابق ص 29

50– ريما سعد الجرف، اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والانجليزية في التعليم مجلة ديوان العرب، 2005، ص 04

51– حامد الأحمدي محمد، المرجع السابق، ص 138.

52 – عبد الفتاح السيد عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، مصر، 1955، ص 147

53– أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، المرجع السابق، ص40.

54– مركز التطوير التربوي بوزارة المعارف، مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية، مؤشرات واستشراف، إشراف ومتابعة، خالد بن إبراهيم العواد، كتاب المعرفة، ص 32.

55– ينعكس هذا المتخيل في انجذاب الأفراد المتكلمين باللغة الأمازيغية عاطفيا إليها، تكاد تأخذ مكانة اللغة الأم إذ غالبا ما تقترن أثناء الأداء الكلامي بها ومن " ثمة فالشعب الذي يتبنى لغة أجنبية عنه ستحتل مركز الصدارة لديه، وتصير هي اللغة القومية، وإذ ذاك تلغى لغة أمومة اللغة الأولى، لتصبح لغة تابعة ومتى تأجنبت اللغة تأجنب الفكر حتما، ومتى تأجنب الفكر تأجنب الشعور القومي، وذلك لا يمكن نفسيا أن يستبدل مجتمع بلغته القومية لغة أجنبية دون أن تميل كل عواطفه أو بعضها نحو الشعب الذي يتكلم تلك اللغة المتبناة، وهذه الأحكام تنطبق على المجتمعات

التي تستبدل بلغتها القومية لغة أجنبية في حالة اختيار وليس في حالة اضطرار" (أحمد بن نعمان هل نحن أمة، المرجع السابق، ص 36).

56- كمال بشر، المرجع السابق، ص 176

57- سعد القحطاني بن هادي، المرجع السابق، ص 03

58 - بوزيد صحراوي، بعض الملاحظات والتساؤلات حول تجربة تدريس اللغة العربية لأبناء المغتربين، مجلة اللغة العربية، عدد خاص في اليوم الدراسي حول دور وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية وترقيتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع1، 2004، الجزائر. ص 70.

59 - إبراهيم سعدي، إشكالية التواصل اللغوي بالجزائر، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع2، الجزائر، 1999ص 154.

60- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث (قيم الثبوت وقوى التحول)، المرجع السابق ص 26.

61- المرجع نفسه، ص 26.

62- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2008. ص 139.

دور الحضانة في تعليم الطفل الممارسات اللّغويّة

د. حورية بن سالم

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

1- دور الحضانة: تُمثّل دُور الحضانة مؤسّسة تربوية، اجتماعية، تقوم بإعداد الطّفل ورعايته في السّنوات الّتي تسبق دخوله مرحلة التّعليم المدرسي، ويشمل اهتمامها نواحي نموّه المتعدّدة من بدنية وإدراكية ونفسية وانفعالية واجتماعية ولغوية... الخ ساعية بذلك إلى توفير وتقديم له أفضل الظّروف الّتي تُمكّنه من النّمو السّليم المتوازن المتعلّق بهذه النواحي الّتي تُشكّل القطب العصب قصد إرساء الدّعائم الأولى في تكوين شخصيته تكوينا سليما وشاملا، فهي تُشكّل أحد الرّوافد المهمّة في عملية نمو الطّفل من خلال ما يُقدَّم له من أنشطة وما يُوفّر له من إمكانات تتناغم وحاجياته المختلفة وقدراته الفيزيولوجية والذهانية، فالطفل، في هذه المرحلة، يتميّز بحماس وحيوية وميل نحو اكتساب مهارات ومعارف؛ فهي تلمّ بالأساليب والطرق التّربوية الّتي تُنمّي شخصية الطّفل وتجعل منه شابا واثقا من نفسه، صاحب شخصية قويّة ومكتملة وفاعلة في المجتمع.

نلفي أن دُور الحضانة تتحاشى، في تعاملها مع الطّفل، التسلّط أو السيطرة الّتي تحول دون تحقيق رغباته التلقائية، أو تمنعه من القيام بسلوك هادف يسعى من خلاله إلى تحقيق إحدى رغباته أو إلزامه بالقيام بمهام وواجبات تفوق قدراته وإمكانياته وتنأى عن استخدام العنف أو الضّرب أو الحرمان، وتضحى المحظورات أكبر حجما من المسموحات، لأنّ أسلوب التسلط يُشكّل خطرا على صحّة الطّفل النّفسية وعلى شخصيته مستقبلا، إذ يجعله منقادا لا قائدا، مغلوبا لا غالبا. فالتسلّط يُفقد الطّفل الثّقة بالنّفس ويجعله غير قادر على اتّخاذ القرارات، وبذا يعتريه دائما شعور بالتّقصير والنّدم. فهي تُعلّمه سُبل أداء واجباته وتُنمّي فيه تحمّل المسؤولية وترفع من مستوى الثّقة بالنّفس ورفض تقبّل الإحباط، كما تبتعد عن إثارة الألم النّفسي لدى الطّفل كأن

تُشعره المعلّمة بالذّنب كلّما أتى سلوكا غير مرغوب فيه، لأنّ ذلك من شأنه أن يُفقد الطّفل ثقته بنفسه، فيضحى متردّدا عن القيام بأيّ عمل خوفا من لوم المعلّمة وسُخرية من حواليه، فيخاف كثيرا ولا يُحبّ ذاته، لأنّ الطّفل، في هذه المرحلة من الاستعداد للتّعليم المدرسي، يُحسّ ويُدرك ويرى ويفهم ويتعرّف على البيئة الطّبيعية والاجتماعية ممّا يخلق لديه التوافق الاجتماعي والانفعالي.

يذكر الشّيخ الرّئيس ابن سينا في كتابه "السياسة" صفات المعلّم قائلا: «ينبغي أن يكون مُؤدّب الصبيّ عاقلا، ذا دين، بصيرا برياضة الأخلاق، صادقا بتخريج الصّبيان، وقورا، رزينا، بعيدا عن الخفّة والسّخف، لبيبا، قليل التبذّل والاسترسال بحضرة الصبيّ، ذا نظافة ونزاهة، فالمُؤدّب قدوة يُقتدى به... »[1]؛ وعليه أن يترفّع عن الدّنايا ويربأ بنفسه عن فعل القبيح لأنّ عليه النّهوض برجال الغد لأنّ طبيعة معلّم دور الحضانة هي صقل عقل الطّفل بالعلم وصقل نفسه بالمعرفة وتهذيب طبائعه بحُسن التّوجيه والقُدوة الحسنة، إلى جانب تقوية جسمه بالرّياضة وتربية وُجدانه وذوقه بمزاولة الفنون.

فمعلّم دور الحضانة يتمتّع بعلم نافع، وخلق كريم، وعمل متواصل، وصبر دؤوب، وتحمّل للمشقّة في سبيل تنشئة الجيل الصّاعد، لأنّه بقدر ما تتوافر تلك الصّفات فيه، بقدر ما يكون نجاحه في أداء رسالته.

تسعى دور الحضانة إلى تنمية قدرات الطّفل على النّطق والتّعبير السّليم وتدريبه على الانتباه والاستماع، وتنمية قدراته الحركية والعضلية وتطويرها، ورعاية حواسه الخمس وتنميتها واستخدامها استخداما سليما، وتُكسبه احترام رغبات وميول الآخرين من أجل إيجاد التوازن الانفعالي بين رغباته الذّاتية المركزية ورغبات الآخرين.

يرى ابن سينا أن يكون التّعليم جمعيا في المدارس لا فرديا، لأنّ انفراد الصبيّ الواحد بالمؤدّب أجلب لضجرهما، ولأنّ الصبي عن الصبيّ ألقن وهو منه آخذ وبه آنس ولأنّ التّعليم الجمعي من أسباب المباراة والمساجلة والمحاكاة[2]؛ وتُعلّمه دور الحضانة القيم الوطنية السّامية والجمالية، والأخلاقية والدّينية، لكي يفلح في التّمييز بين الخير والشرّ وبين الجميل والقبيح، وبين الصّالح والطّالح من خلال مواقف سلوكية بسيطة في مظاهرها، عميقة في دلالاتها ومغزاها.

أكّد خبراء التّربية على أنّ دور الحضانة تهدف إلى تحقيق مقصديات تُشكّل في أساسها وحدة موحّدة، متناسقة تتمثّل في مرماها الأساسي إسعاد الطّفل وإعداده ليكون فردا ناجحا في المجتمع. وأكّدوا كذلك على أنّ النّشاطات المُتمثّلة في الألعاب والأغاني تعمل على خلق، لدى الطّفل، قابلية في التقاط الأشياء وتسجيلها وتخزينها في ذاكرته تُساعده على اكتساب المعلومات. فبذا تكون دور الحضانة العتبة الّتي تُتيح للطّفل الانتقال إلى التّعليم المدرسي بشكل سلس، إن نفسيا أو عقليا. كما أنّها تسمح للطّفل أن يندمج مبكرا في المحيط الاجتماعي عبر تعوّده على مصاحبة فئات من مختلف الأعمار بالتّفاعل معها يوميا، ويتبادل معها مفردات لغوية تُساعده على التّحاور بسهولة وعلى تكوين أفكار وآراء خاصة به.

2 – مؤهّلات طفل دور الحضانة للتلقي: يتميّز الطّفل، في هذه المرحلة من التّعليم ما قبل المدرسة، بحماس مُنقطع النّظير، وميل شديد، واستعداد كبير نحو اكتساب المهارات والمعارف بمختلف المشارب، وقد أثبتت الأبحاث العلمية الحديثة العلاقة بين التجارب المُبكرة الّتي يحياها الطّفل وبين نموّه الجسمي والعقلي والنّفسي والاجتماعي، فتأتي نتائج الأبحاث العلمية الحديثة لتُؤكّد أنّ للجهاز العصبي أهمية قصوى في السّنوات الأولى في نمو دماغ الطّفل وتطوّره، فهو يولد مزوّدا بحوالي مائة مليار خلية ذات طبيعة غير مكتملة، وهذا العدد ثابت غير قابل للتّغيير إلاّ في وسط بيئوي غنيّ يعمل على تفعيل هذه الخلايا وتنشيطها، ممّا يُؤثّر إيجابا في القدرات العقلية الوظائفية لدى الطّفل، سيما تلك الّتي تُساعده على التّركيز والانتباه والاستيعاب. ولم تغفل هذه الأبحاث الإشارة إلى المؤثّرات السلبية (الضّغط، التوتّر الإحباط، الحساسية الزّائدة...) الّتي تعمل على توقيف نشاط بعض هذه الخلايا ممّا ينعكس سلبا على نُقص وضعف ينتاب قدرات الطّفل المختلفة.

أكّدت الدّراسات التي أنجزها الباحث ديكارت Descartes أنّ الطفل الّذي تلقّى تعليم ما قبل الدّخول المدرسي، يكون أكثر استعدادا ونجاحا من أترابه الذين حرموا من التّعليم ما قبل المدرسي، ويكون أقلّ انحرافا في المجتمع، وأقلّ تسربا في التّعليم في أطواره المختلفة[3].

ونلفي ابن خلدون يُنادي بأهمية التّعليم في الصّغر، لأنّ التّعليم في الصّغر أشدّ رسوخا، وهو أصل لما بعده، لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات، على حساب الأساس وأساليبه يكون حال ما يُبنى عليه. ويُؤكّد ابن خلدون هنا على أهمية تنمية الملكات اللّغوية عند الطّفل إلى أن تتأصّل فيه عن طريق التلقين اللّغوي وتكرار الاستعمال. وهي رؤية ثاقبة، صائبة في مجال النموّ اللّغوي عند الطّفل، فالملكات اللّغوية تصير طبعا عنده، والطّبع لا ينمو إلاّ بتكرار الأفعال(4).

لخّص أحد الحكماء مراحل التعلّم بقوله إنّ أوّل العلم السّمع، والثّاني الحفظ والثّالث الفهم. تناول الشّيخ الرّئيس ابن سينا المرحلة الممتدة من ثلاث إلى خمس سنوات في كتابه الموسوم "السياسة"، ورأى أنّه إذا اشتدّ مفاصل الصبيّ واستوى لسانه وتهيّأ للتلقين ووعي سمعه، أخذ في تعلّم القرآن وسوره وحروف الهجاء. ورأى أنّ ممارسة التربية الرياضية والحركية والتّربية الموسيقية من شأنها أن تُهيئ سمع الطّفل لحُسن الاستماع، فإنّه يُورد في كتابه "القانون" أنّ التّربية البدنية تُسهم في نموّ الطّفل جسميا وحركيا، والتّربية الموسيقية تُثير فيه مشاعر المُتعة والسّعادة، فتسمو عنده حاسة السّمع، ويتولّد لديه الذّوق الرّفيع. ويُعلّل ابن سينا أهمية هذه المرحلة بأنّها مرحلة تتّسم بالمرونة ممّا يضفي عليها قابلية كبيرة لاكتساب الطّفل عادات وطبائع سيّئة وحسنة في الآن نفسه.

يرى الدكتور لويس باستور Docteur Louis Pasteur أنّ الجسم إذا خُلّص من جميع الميكروبات والجراثيم أصبح سليما، معافى، وأصبحت جميع أعضائه تشتغل على ما يُرام(5). ويدعم كلود برنار Claude Bernard رأي لويس باستور حينما يذهب إلى أنّ الأهمّ هو ملاحظة هذا الجسم ومراقبته عندما يشتغل على هذه الصّورة (بمعنى أنّه يتمتّع بصحة بدنية).

3 – طرق اكتساب الطّفل المهارات اللّغوية : بعد زيارتي الميدانية لإحدى دور الحضانة الكائنة ببلدية فريحة، دائرة عزازقة، وهي مؤسّسة تربوية مُعتمدة من طرف الدّولة الجزائرية، قرّرت أخذها كعيّنة للتّشخيص والتّحليل.

❖ **التّشخيص والتّحليل:** تُمثّل الحضانة حقلا تُمارس فيها اللّغويات والتعليميات إذ يُحاول فيها المربّون تنمية المهارة اللّغوية لدى الطّفل كونها وسيلة فعّالة وهادفة في تعلّم الطّفل الحروف الهجائية ومخارجها بشكل صحيح، سليم، باعتبارها وسيلة تعبير وتواصل لا بدّ من اكتسابها.

وقد حضرت درسا أنموذجيا أنجزته إحدى مربّيات دار الحضانة المُختارة للتّشخيص والتّحليل، فلاحظت أنّ الإنجاز يعتمد على:

1 – الطريقة التركيبية: المُشكّلة من:

1 – 1 – الطريقة الحرفية: ويُطلق عليها اسم "الطريقة الهجائية". تهدف، في مرحلتها الأولى، إلى تعليم الأطفال الحروف الهجائية بأسمائها وصورها بالتّرتيب، ثمّ تنتقل، في مرحلتها الثّانية، إلى مساعدة الطّفل على ضمّ حرفين منفصلين لتأليف كلمة منهما... الخ.

قامت المعلّمة، أثناء إنجاز حصّتها، بتعليم الأطفال طرق نُطق الحروف مفتوحة مكسورة ومضمومة.

لاحظت أنّ المعلّمة قد استعانت بالمرآة في تعليم أطفال هذه الحضانة، ولمّا سألتها عن الهدف أجابت : «أنت تعلمين - طبعا - أنّ هناك حروفا تُسمى بالحروف اللّثوية لأنّها تخرج من طرف اللّسان وبمحاذاة الأسنان العلوية، ونجد كثيرا من التّلاميذ يخلطون، عند التحاقهم بالمدرسة، بين حرف الثّاء وحرف السّين، فتدخل المرآة هنا لتعديل هذا الخطأ الّذي لو استمرّ بدون تعديل للاحق التلميذ في المراحل العليا من دراسته، فهي وسيلة فعّالة وهادفة في تعليم الأطفال الحروف الهجائية ومخارجها الصّحيحة».

1 – 2 – الطريقة الصّوتية: تهتم هذه الطّريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف الهجائية بدلا من أسمائها وصورها، إذ يقوم الطّفل بنطق حروف الكلمة على انفراد مثلا (ك - ت - ب)، ثمّ ينطق الكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة، مُتدرّجا في النّطق بحروفها، ثمّ ينتقل إلى مرحلة الممارسة حيث يتدرّب فيها على أصوات الحروف الهجائية إلى أن يُجيد نطقها صحيحة، سليمة فتحا، ضمّا وكسرا، ثمّ يُدرَّب على جمع صوتين في مقطع واحد، ثمّ ثلاثة أصوات، إلى أن يتضح للمعلّم أنّ الطّفل قد استوى عود لسانه في النّطق بها.

2 – الطريقة التّحليلية: وهي تتركّب من عدّة طرق، نذكر واحدة منها فقط.

2 – 1 – طريقة المفردة: حضرت درسا أنموذجيا قدّمته معلّمة دار الحضانة نفسها، حيث بدأت بتعليم الأطفال الكلمات قبل الحروف، فبدا لي أنّها نهجت طريقة مخالفة، في منهاجها، لمبدأ عمل الطرق التركيبية، فسألتها فردّت قائلة: «بمقدور

الطفل أن يتعلّم الحروف الهجائية دون أن تكون في حوزته القدرة على تمييز الحروف الهجائية بأسمائها وصورها وأشكالها، ومن دون أن تكون لديه القدرة على الكتابة والتهجي»، وأضافت مُوضّحة: «ليس البدء بالجزء أيسر لدى الطفل من البدء بالكلّ لأنّ هذا الجزء لا معنى له في ذاته، وإنّما يتّضح معناه ويبين حين يُدمج في الكلّ الّذي هو جزء لا يتجزّأ منه». ثمّ راحت تتحدّث بإسهاب عن أسباب تفضيلها للطريقة التّحليلية على ما دون سواها كون الدّراسات العلمية توصّلت إلى تبيان أنّ الطفل لا يقرأ بالحروف أو بالأصوات معزولة، بل يقرأ وحدات كلية، بمعنى مفردات كاملة.

نستخلص ممّا سبق ذكره أنّ الطّفل يتعلّم اللّغة عبر الاستماع والاستكشاف والتفاعل مع الأصوات الصّادرة من حوله، وهو في ذلك يكتشف نغمات اللّغة ويُدرك الإيقاع المصاحب للنّطق بها أثناء المشافهة، ثمّ يُمارسها ممارسة فعلية في المراحل المقبلة بشكل تلقائي وبمهارة.

تُشكّل إذن دار الحضانة مؤسّسة تربوية، اجتماعية، ثقافية، تسعى إلى تأهيل الطّفل تأهيلا سليما للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وذلك حتّى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، فتُتاح له، في دار الحضانة، فُرصة اكتساب الكثير من المهارات اللّغوية والاجتماعية، وتكوين الاتجاهات السّليمة الّتي تُساعده على التّعبير عن نفسه بالرّموز الكلامية.

الهوامش:

---

1 – الحسين بن عبد الله بن سينا، كتاب السياسة، تح. فؤاد المنصم أحمد، مؤسّسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2010، ص 175.

2 – المرجع السابق، ص 176.

3 - Voir, Descartes (R.), Le discours de la méthode, 1637, Gallimard, 1953 p. 85.

4 – يُنظر عبد الرحمن ابن خلدون، المقدّمة، مؤسّسة المجتمع الثّقافي، مصر، 1999، ص 267.

5- Voir, Pasteur (L.), Corps sain, revue « Sciences et vie », Editions Harmatton, Paris, 1977, p. 1

الخطاب الكتابي والشفهي في المؤسّسات التعليميّة

د. إبراهيم عبد النور
جامعة بشار

يكتسي الخطاب بنوعيه الشفهي والكتابي أهمية بالغة في قي حياة المتعلم وأساس ثقافة التلميذ وقدرته على ممارسة اللغة في التعبير عن أفكاره بلغة سليمة وهو وسيلة اتصال الفرد بمحيطه أو بالآخر. في حال تعلم لغة أجنبية التي تعد السبيل الأنجع في حوار الآخر ـ للإطلاع على ثقافته، واكتساب منجزاته الحضارية. ومع هذه الأهمية التي يكتسبها الخطاب يلاحظ في تعلمه قصورا ظاهرا، وبالأخص أثناء الحوار أو أثناء ممارسة الكتابة.

إن البحث في هذه الإشكالية يهدف إلى إثارة جملة من القضايا من أجل البحث عن علاج مناسب لها ومن جملتها:

- وصف الظاهرة وتحديد مظاهرها وملامحها
- الوقوف على الأسباب المباشرة وغير المباشرة لهذا الفشل
- تحديد الأطراف المساهمة في تدهور مستوى الخطاب
- اقتراح الوسائل والطرائق الكفيلة بعلاج هذا الضعف

يعتبر الخطاب أو ما يعرف بالتعبير وظيفة أساسية للعاملين في المجال التربوي فدفع المتعلم لممارسة حقه في التعبير ضرورة لكل عمليات التوافق والفهم والانسجام داخل المجتمع، التي يتوجب على التربويين القيام بها على أحسن حال بهدف الوصول إلى الأهداف الوطنية المنشودة للمؤسسة التربوية. فالتعبير يعتمد اعتماداً كبيراً في مشاركة الغير في والتعايش معه. عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي مما يؤدي إلى وحدة الجهود لتحقيق الأهداف من أجل تحقيق رسالة المجتمع. ومن أهداف الخطاب:

- إكساب المستقبل خبرات جديدة ومهارات ومفاهيم جديدة تساير التغير والتطور في العالم وزيادة التفاعل الاجتماعي بين أفراده وتوطيد البعد الإنساني بينهم.

ـ خلق درجة من الرضى الوظيفي والانسجام والتخلص من الضغوط المختلفة.

ـ تحسين سير العمل الموكل من أجل التفاعل في المحيط الاجتماعي. وحتى يكون الخطاب ناجحا لابد أن يقوم على:

1. المرسل (Source) وهو الفرد أو (الأفراد) الذي يؤثر في الآخرين بشكل معين وهذا التأثير ينصب على معلومات أو اتجاهات أو سلوك الآخرين.

2. المستقبل (Receiver) : وهو الذي يتم الاتصال به وهو صاحب الخطوة الثانية في عملية الاتصال والذي يتلقى محاولات التأثير الصادرة عن المرسل.

3. الرسالة: وهي المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات التي يهدف المرسل إلي نقلها إلى المستقبل والتأثير عليه.

4. قناة الاتصال (Channel) هي الوسيلة أو الوسائل من أجل التفاعل بين المرسل والمستقبل.

5. التغذية الراجعة (Feedback) وهي الإجابة التي يرد بها المستقبل على رسالة المرسل.

ويتطلب من المتلقي للخطاب أن يكتسب مهارات هي:

1. الإصغاء: هو الاستماع لما يقوله الشخص الآخر وما يعني هذا القول له والتخلي عن الإطار المرجعي للمستمع ليتسنى له تقدير السياق المتضمن في حديث المتكلم.

2. فهم الذات: هو معرفة نموذج التواصل الذي تتبناه في التعامل مع الآخرين.

3. نقل الرسالة: هو إرسال المعنى الصحيح الذي يكمن في النتيجة المتوخاة أي أن تصل الرسالة إلى المستقبل ويفهم مضمونها كما يقصدها المرسل.

وهناك عوامل تتعلق بوسائل الاتصال: يجب أن يتوافر عند المرسل عدة وسائل للاتصال (الرمز، الشكل، اللغة المنطوقة، اللغة المكتوبة، رسائل غير لفظية ..الخ) والتي تتناسب مع الهدف من الاتصال، وصياغة الرسالة حسب طبيعة المستقبل وميوله وخصائصه.

موقع الخطاب من المهارات اللغوية الأخرى: اللغة أصلا هي وسيلة من وسائلا لاتصال والتواصل بين بني البشر فهما وإفهاما، واللغة هي أداة الفكر، فنحن نفكر

باللغة، ويمكننا القول أن الحيوانات لا تفكر لأنها لا تملك لغة، والتعبير هو أداتنا إلى هذا التوصل، وهو أدائنا للبوح عن مكنون الفكر والحس، إذ يصعب على الإنسان أن يعيش دون أن يتحدث أو يكتب، فالإنسان إن لم يجد شخصا يحاوره، فإنه يحاور نفسه سرا أو جهرا، ألا تجد أم من أشق وسائل العقاب، إن يسجن الإنسان في سجن انفرادي فلا يجد أحدا يتحدث إليه.

ومن هنا نستطيع القول إن التعبير هو الهدف النهائي للغة، وأن المهارات اللغوية الأخرى : كتابة وقراءة، نحوا وصرفا كلها وسائل لغاية واحدة في التعبير، وتفشل كل محاولاتنا لتدريس اللغة إن فشلنا في تلقين على التعبير، ونستطيع بعد ذلك أن نقرر أن اللغة مرادفة للتعبير، وأن التعبير هو اللغة منطوقة أو مكتوبة.

الخطاب بنوعية الشفهي والتحريري يعد ضرورة للفرد والمجتمع، والإنسان لا يستغني عنه في مراحل حياته المختلفة، كما أن التعبير غاية وبقية فروع اللغة وسيلة فجميع فروع اللغة تصب في التعبير؛ فمن خلال التعبير نستطيع أن نحكم على الشخص في جوانب مختلفة، ولهذا فأن التعبير يعطينا صورة صادقة عن شخصية الإنسان الذي يكتب أو يتحدث ونلاحظ أن جميع فروع اللغة تخدم فرعاً واحداً

وهو التعبير ويستمد التعبير أهميته من جوانب أهمها:

- أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات، لأنه وسيلة الإفهام وهو أحد جانبي عملية التفاهم

- أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد

- أنه يغطي فنين من فنون اللغة هما الحديث والكتابة، ويعتمد امتلاك زمامهما على فني اللغة الآخرين الاستمتاع والقراءة.

- أن للعجز عن التعبير أثر كبير في إخفاق التلاميذ، وفقد الثقة بالنفس، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري.

- أن عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة

- أنه وسيلة لاتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد.

- أن التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاتيته وشخصيته وتفاعله مع غيره.

ـ أن الكلمة المعبرة عماد الرواد والقادة، ولو لم يملكوها ما سلكوا الطريق إلى العقول والقلوب

ـ أن التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره. فإذا تفوق المتعلم في تعبيره تفوق في دراسته اللغوية وفي حياته الدراسية، بل تفوق فيما بعدها من الحياة العملية.

وحتى تتاح لنا القدرة على التعبير وهو الإفهام أو التوصيل، لا بد أن تتاح لنا القدرة على الفهم أو الاستيعاب، وأداتنا للفهم هي امتلاكنا القدرة على فهم المسموع وقدرتنا على فهم المقروء، وأداة الإفهام (التعبير) هي امتلاك القدرة على النقل مشافهة أو كتابة.

وحتى يتسنى لنا أن نفهم لا بد إن نمتلك قدرة إدراك معاني الرموز المسموعة فنفهم ما نسمع، وأن ندرك معاني الرموز المكتوبة فنقرأ المكتوب ونفهمه. ولنكون قادرين على التعبير لابد من امتلاكنا مهارة الكتابة، لنعبر كتابيا، ومهارة التحدث لنعبر شفويا. وهكذا نجد أن المهارات اللغوية جميعها هي في خدمة التعبير، وبعد إلا يعد ذلك كافيا لأن نعطي التعبير حقه من الاهتمام والجهد؟؟

إن الخطاب: هو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة، وتصوير جميل، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري وهي من دلائل ثقافة الطالب وقدرته على التعبير عن أفكاره بعبارة سليمة بليغة، ولذلك كان التعبير من أهم ما يجب أن يهتم به معلم اللغة. وغرض التعبير يتمثل في تعويد التلاميذ على حسن التفكير، وجودته وللتعبير ركنان أساسيان: معنوي، ولفضي أما المعنوي فهو الأفكار التي يعبر عنها. وأما اللفظي فهو الألفاظ والعبارات التي يمكن التعبير بها عن أفكار. والركنان مرتبطان ببعض. حيث ترتبط الأفكار بوسائل الخطاب اللفظي المختلفة، فموضوعات التعبير نوعان:

أ ـ **الإبداعي:** ويسمى الإنشائي يعرض فيه المبدع أفكاره ومشاعره، وخبراته الخاصة ويقوم على الانفعال والعاطفة والإبداع في اللغة واستخدام الإبانة. ويهدف إلى نقل الأفكار والأحاسيس بطريقة شائقة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقته

ومن ذلك الكتابة الفنية بأنواعها المختلفة من مثل: المقالة، والقصة القصيرة والرواية والمسرحية وفنون الشعر المختلفة.

ب ـ الخطاب الوظيفي: ويسمى بالنفعي، ويعبر عما يجري في حياة الناس وتنظيم شؤونهم، ولا يعتمد على العاطفة أو التأثر وإنما يؤدي وظائف حياتيه وكلا النوعين تتطلبه ضرورات الحياة، فالوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية والإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه وتصوير مشاعره تعبيراً وتصويرا يعكسان ذاتيته. ويبرز شخصيته. ويهدف إلى تسهيل الاتصال بالناس من أجل قضاء الحاجات المعيشية المتمثلة في كتابة الرسائل، والإرشادات، والتعليمات والتقارير وغيرها، ويشترط في هذا النوع من الكتابة المباشرة وإيصال الرسالة بأقصر الطرق دون تطويل.

● **صعوبات تواجه المتعلم في امتلاك القدرة على التعبير:** إن امتلاك المتعلم القدرة على التعبير تكتنفها صعوبات جمة على المعلم أن يدركها، فيعذر الطالب إن هو عجز عن التعبير الدقيق بادئ الأمر، وأن يعمل على حل هذه المشكلة وفق خطة مدرسية.

ولعل أهم ما يواجه المتعلم من صعوبات في مجال التعبير يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- إن عملية التعبير عملية ذهنية معقدة، فالتعبير يبدأ أولا بولادة الفكرة أو الشعور بإحساس معين، وبحاجة الإنسان إلى نقل هذه الفكرة أو هذا الإحساس إلى الآخرين، لان هذا النقل يساعد على التخفف من الأرق والتوتر الذي يعانيه، وعند ذلك يبدأ البحث عن قوالب لغوية تتكون من كلمات وحروف وأفعال وأسماء، ثم يقوم برصف هذه الكلمات الواحدة بجانب الأخرى في نسق معين ليشكل جملة، ثم يشكل جملا أخرى : ثانية وثالثة وهكذا، ليشكل فقرة، ثم يعمد إلى تشكيل فقره ثانية أخرى وهكذا حتى يفرغ من نقل شحنة الانفعال أو الفكرة. ومثل هذا يحتاج منه إلى قاموس لغوي متطور قادر على النقل والى معرفة في أصول بناء الجملة ثم بناء الفقرات، وربطها بعضها ببعض، وهذه أمور ليست سهلة على الطلاب.

ب- وهذا يقود إلى نفور الكثير من المتعلمين، من التعبير عن شعورهم بالعجز أو التقصير في نقل فكرهم وإحساسهم، مما يستدعي المعلم أخذهم بالأناة والصبر وأن يقبل عثراتهم متدرجا بهم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

ج- عدم إدراك المتعلم لأهمية التعبير، إذ يحسبه بعضهم جهدا لا طائل تحته ومعاناة تفوق المرجو منها من مكافأة، وعلى المعلم أن يحرص على إبراز أهمية التعبير في حياة الطالب بطريقة غير مباشرة بعيدة عن الطرح النظري، وأن يعزز ويكافئ على النجاح الباهر الذي يحققه الطالب لإتقانه التعبير عن نفسه.

- **أهداف التعبير:** يهدف تعليم التعبير إلى تحقيق الأهداف التالية تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهياً وكتابياً تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار تنمية شخصية التلميذ وتفتحها للعيش في المجتمع بفعالية ويسر ونفس راضية مطمئنة، "فالعوامل النفسية تعلج بالتشجيع، وكثرة التدريب على الكتابة "فالكتابة تطوع الأساليب وتنمي الثرة الفكرية واللغوية ومثل من لا يقرأ ويحول الكتابة الجيدة كمثل من يبغي الحصول على صيد وهو قعيد في البيت لم يخرج للصيد، ولم يسع له، ومثل من يقرأ ولا يكتب كمثل من يثير الصيد ويجري وراءه بمنظره ولكنه لا يقتنص منه شيئا ومثل من لا يقرأ أو يكتب كمثل من يثير الصيد ويحتال له حتى يظفر به "[1] مع تقديم المساعدات بصورة لينة وتهيئة الجو المحبب على التعبير، والإيمان بأن التلميذ مشغوف بالتعبير عما في نفسه فقد عرف الإنسان أنه حيوان ناطق ،فقد يصبر عن الشراب والطعام ولكنه لا يستطيع الصبر عن الكلام لأن عملية التعبير عملي دائمة توشك أن تكون مثل عملية التنفس"[2].

يهدف التدريب على التعبير الكتابي في :

- استخدام المهارات اللغوية المختلفة التي اكتسبها من خلال تعلم فروع اللغة المختلفة.

- تحديد الفكرة واستقصاءها من جوانبها المختلفة بتعمق يتناسب مع مستوى نموه اللغوي.

- بناء الجملة والعبارة بشكل سليم.

ـ ربط الفقرات بعضها ببعض بشكل متساوي يقود إلى البناء الكلي للفكرة أو الإحساس المعبر عنه.

ـ استخدام الأنماط اللغوية المختلفة القادرة على نقل ما يريد أن يعبر عنه.

ـ استخدام الصور الفنية الجميلة مما يضفي على الموضوع طلاوة وجمالا.

ـ الاستفادة من قراءاته وخبراته في إثراء مضمون الموضوع المعبر عنه.

ـ الاستشهاد بمحفوظة من القران الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر والحكم والأمثال لإغناء مواضيع التعبير المختلفة.

ـ استخدام علامات الترقيم المختلفة، مما ييسر على القارئ التفاعل مع الموضوع

● كيفية النهوض بتدريس التعبير في مدارسنا:

أ - إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث.

ب- ربط موضوعات التعبير ببقية فروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

ج - تعويد التلاميذ على الإطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم بالكتابة والتحدث.

د – المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفهي حول ما تتضمنه من معان، وأفكار وكلمات مناسبة.

ه - كثرة التدريب على التحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتردد من نفوس المتعلمين بشتى الطرق الممكنة و تفهم التلاميذ أبعاد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم، كلها تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم.

و ـ تصحيح الأخطاء، وتقويم الأسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية وإثراءها

أما الأمور التي ينبغي مراعاتها في عملية التعليم ن لخصها في ما يلي:

1 - ينبغي أن نركز اهتمامنا على المعنى لا على اللفظ، أي أن يهتم المعلم بالأفكار. ورغم أهمية اللفظ إلا أنه خادم للفكرة معبر عنها.

2- ينبغي أن يتم تعليم التعبير في مواقف طبيعية مثل المواقف التي يستعمل فيها المتعلم اللغة في حياته.

3 - تخصيص حصص معينه للتدريب على ألوان النشاط اللغوي المختلف.

4 - استغلال المواقف العرضية {غير المقصودة} في تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير وتوجيههم للتعبير عن أنفسهم أولاً. وإمدادهم بالخبرات اللازمة التي تساعدهم على ذلك.

5 – تزويد المتعلمين بحساسية المواقف المختلفة ككتابة رسالة، أو مذكرة أو حكاية.

6- يجب على المتعلم أن يهتم بتعبيره حين يكتب أو يتكلم فهو نموذج للتعبير الواضح

7 – ينبغي وضع معايير ومستويات أمام المتعلمين في الغايات المطلوب وصولهم إليهم أو وصول إنتاجهم إلى حد معين.

8 - توظيف فروع اللغة في تعليم التعبير، والعمل على إزالة الخوف والتردد في نفوس التلاميذ.

9 - الوقوف على الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي أو الشفهي حسب ترتيب الأخطاء وأهميتها.

10 - تذليل كل العقبات لتنشيط رغبة المتعلم في الكلام أو الكتابة.

11 – ينبغي على المعلم أن يعطي للمتلقين الحرية في تعيرهم حتى يعبروا عن أنفسهم لا عما يريده.

❖ **أما الوسائل والطرائق الكفيلة لعلاج هذا الضعف**: فيتوقف على نجاح عملية الاتصال بكل عناصره في أداء الدور المطلوب منها فهناك وسائل تتصل بالمرسل ووسائل تتصل بالمستقبل أخرى تتصل بالرسالة.

فمن أجل أن يتحقق الاتصال الناجح على المرسل:

- أن يكون محل ثقة المستقبل حتى يتفاعل معه.
- أن تكون لديه مهارات اتصال عالية، لفظية، غير لفظية، القدرة على صياغة الرسالة المعبرة عن هدفه بوضوح والمراعية لطبيعة المستقبل.

• يحسن اختيار الوقت والزمان والوسيلة الملائمة لطبيعة المستقبل، وللرسالة وهدفها. عوامل متصلة بالمستقبل:

• أن يكون لديه مستوى الإدراك الحسي للمستقبل.

• الإطار الدلالي: تصورات، واتجاهات المستقبل في الاستجابة للرسالة.

• دافعية المستقبل للمعرفة.

• الظروف المحيطة بالمستقبل.

• سلوك المستقبل نتيجة لفهمه مضمون الرسالة.

وهناك عوامل متصلة بالرسالة: عند إعداد الرسالة يجب مراعاة ما يلي:

• أن يتناسب موضوع الرسالة مع المستقبل من حيث اهتمامه ودرجة استيعابه ومستوى إدراكه وتلبية احتياجاته.

• حسن صياغتها ومضمونها من حيث التشويق والإثارة التي يخاطب إدراك المستقبل ويؤدي إلى تفاعله مع الرسالة.

كيف يتغلب المعلم على هذه الصعوبات ويعمل على حلها:

أ- إن التعبير هو غاية الغايات في اللغات جميعها، والمهارات اللغوية الأخرى هي وسائل تقود إليه، فعلى العلم أن لا يقتصر التدريب على التعبير في حصة معينة مرسومة على جدول دروسه الأسبوعي، ولكن عليه إن يراعيه في كل درس من دروس اللغة.

ب- ليكن اختيار المعلم لموضوعات التعبير وأنشطته المختلفة متفقة مع ميول الطلاب ورغباتهم منسجمة مع خبراتهم، ومنتزعة من بيئاتهم، ومرتبطة بمعاناتهم، ولا تقفز بهم إلى المجرد قبل المحسوس، ولا إلى المركب قبل البسيط، وعلى المعلم أن لا يحول دونهم وما يرغبون، فليس شرطا أن يكتب كل الطلاب في موضوع واحد يحدده المعلم. كل ذلك يؤدي بالطلاب إلى عدم النفور من درس التعبير، ويقودهم إلى الكتبة برغبة دون شعور بالملل.

ج- إن إتقان مهارة التعبير، ترتكز على خبرات الطلاب، وعلى امتلاك ناصية اللغة، وعلى المعلم أن يعرض تلاميذه لخبرات متعددة، ويشجعهم على الاطلاع والقراءة، فالكتاب معين الخبرة لا ينضب، ونبع اللغة الصافي المورد، وبذلك يستطيع المعلم أن يرفع مستويات الإتقان اللغوي لطلابه، ويثري خبراتهم مما يسهل عليهم

الإقبال على درس التعبير، ويسهل عليه تقويم أدائهم.وينظر عبد الرحيم عبد المجيد أحد المختصين في طرق التعليم"أن المتعلمين فقراء إلى الفكرة والعبارة ولهذا يجب تزويدهم وإمدادهم حتى يقف تمرنهم الفكري واللغوي وطريقة ذلك إمدادهم بعناصر الموضوع والجمل والعبارات التي يستعنون بها في التعبير" (3)

د- ليس من الضروري دائما تحديد مواضيع بعينها يدور حولها التعبير، لأن حياة الطالب زاخرة بالمرئي والمحسوس، ويمكن للمعلم أن يعطي طلابه فرصة التعبير الحر عما يجيش في نفوسهم.

هـ- من أجل إثراء قاموس الطالب بالمفردات والتراكيب اللغوية الجميلة على المعلم أن يشجع طلابه على استخدام ما مر بهم في دروس القراءة والمحفوظات والنصوص من تراكيب لغوية في مواضيع التعبير، ويكافئهم على ذلك بالإطراء والثناء.

أما الكفايات التي على المتعلم أن يمتلكها ليكون قادراً على التعبير:

أ- لا بد أن تكون لدى المتعلم خبرات مكتسبة من الحياة، وهذه الخبرات يشترط أن تكون متنوعة تراكمية هرمية البناء، إذ بدون خبرات معينة يكتسبها الطالب من خلال الممارسة أو الاطلاع لا يمكن إن تتكون لديه فكرة واضحة أو حس واضح محدد بهذه الخبرات يستطيع الطالب أن يكوّن مواقف من الحياة ومن الناس ومن الظواهر الطبيعية حوله، وعلى المعلم هنا أن يسعى إلى تطوير خبرات طلابه بتعريضهم لمواقف حياتية مختلفة وتزويدهم بمعارف ومعلومات عما يحيط بهم ليكونوا قادرين على التعبير عما يحيط بهم من قضايا الحياة التي يعيشونها، والتعبير عما يجيش في نفوسهم من مشاعر مختلفة.(4)

ب- إذا توافرت الخبرة التي تقود إلى تطوير الفكرة لا بد عندئذ من امتلاك قاموس لغوي متطور ومن قدرة على التعامل مع اللغة: بني وتراكيب وفقرات قادرة على نقل الفكرة أو الحس.

ج- وامتلاك الفكرة واللغة لا بد أن تكون مصحوبة بقدرة على ترتيب هذه الفكرة في نسق تصاعدي لتنتهي نهاية طبيعية يتم فيها نقل الفكرة أو الإحساس.

د- ولنقل الفكرة دون لبس، فلا بد من امتلاك الطالب مهارات الكتابة إملاء وخطا، فإن الوقوع في أخطاء إملائية، أو رداءة الخط يضيع الإمكانية في نقل الفكرة أو الإحساس نقلا صحيحا.

هـ- وللبعد عن الضبابية والغموض في التعبير، لابد إن يمتلك الطالب معرفة كافية تتفق م مستواه التحصيل في مواضيع النحو والصرف، وقدرة على بناء الجملة فالفقرة، ثم ربط الفقرات بعضها ببعض.

إن الممارسات آفة الذكر لا تؤدي إلى تقويم أداء المتعلم ولا تقود إلى تصويب اعوجاج أسلوبهم، وينصح المعلم بأن يولي جهده إلى الهدف في موضوعه، وأن يتعامل مع طلبته من حيث هم، صاعداً بهم خطوة خطوة إلى تحقيقا لأهداف العامة للتعبير.

الهوامش:

---

1 ـــ ينظر الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، إبراهيم عبد العليم، دار المعارف، ط 10، القاهرة 1978، ص171.

2 ـــ عبد الرحيم عبد المجيد: مبادئ التربية وطرق التدريس، دار مكتبة الحياة، بيروت، ط1970 بيروت، ص166.

3 ـــ جماعة من المختصين، التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة من قضايا التربية/الملف 17 المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 1999 .

4- حسن الطالب، "تعلّم اللغات وتدريس الترجمة مساهمة في تصور لتكوين مترجمين بالجامعة نموذجا" مجلة ترجميات، الرباط: 2006 م، دار جذور للنشر، عدد:2، ص93.

دور الاستماع في تنمية مهارة الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية

أ.عبد اللطيف حني

المركز الجامعي الطارف

بسط منهجي : أودع الله تعالى في الإنسان حواس مميزة، أبرزها السمع الذي ارتقى به إلى المرتبة الأولى بين قوى الإدراك والفهم لقوله تعالى : (إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا)(1)، لذلك يعد الاستماع عاملا هاما في عملية التواصل، وله دور عظيم في عملية التعليم والتعلم لما يعكسه من القوة والرفاهة والحساسية والدقة، وقد تنبه المختصون إلى ضرورة تدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة واعتباره جزءا رئيسا في برامج تعليم اللغة العربية وأداة ناجعة ومؤثرة في ممارسات التلاميذ اللغوية التعليمية التعلمّية.

وعلى هذا الأساس تأمل المداخلة تسليط الضوء على مهارة الاستماع، وذلك بتقصي أدواتها ووسائلها، ودورها في اكتساب المتعلم مهارة الأداء اللغوي، وذلك بالتركيز على تلميذ القسم التحضيري في ممارساته اللغوية سواء في القسم أو الأسرة ومصادر الاستماع لديه (المعلم- قنوات الأطفال الفضائية)، وأهدافه (التفريق بين الأصوات، المزج بينها، التحكم في مخارجها، الاستجابة للإيقاع الموسيقي مثل إكمال الحروف الناقصة في الكلمات، النطق الصحيح لعلامات الإعراب، العثور على العالقات بين الكلمات والأفكار) والوقوف على كون الاستماع والقراءة فنان استقباليان وإنتاجيان في آن واحد، ومحاولة تأكيد أن النمط الاستماعي للطفل يؤثر على ممارسته اللغوية، وهو شرط أساسي للنمو اللغوي عند الطفل ومساعد فعلي على الممارسة اللغوية الصحيحة.

مهارة الاستماع (الماهية والدور): يهدف القائمون على تدريس وتعليم اللغة العربية وآدابها إلى إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي البين، والقدرة على خلق

التواصل سواء أكان شفويا أو كتابيا الذي يكون بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ، ومن ثم الاندماج مع آليات اللغة العربية وتمرسها بمهارة فائقة ومن ثم الإبداع في فنون القول والكلام، والقدرة على تطويع فنون اللغة أيضا المتجسدة في أربعة فنون وهي : الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة.

وتعد هذه الأركان السابقة عمدة فنون الاتصال اللغوي، تتواصل مع بعضها البعض، «فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد والقارئ الجيد هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد، والكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعا جيدا وقارئا جيدا»[2].

تتصف هذه العمليات اللغوية والمهارات الأدائية بالتكامل والترابط بين فنون اللغة، إذ يجب أن يتلقاها التعلم على هذه الصورة المتكاملة، لا بوصفها فروعا متفارقة ومشتت، فمن خلال تعليم مهارة لغوية تستطيع أن تصاحبها مهارات أخرى، فتعليمنا للتعبير من خلال القراءة يستحب أن نربط به القواعد والإملاء والبلاغة وغيرها من علوم اللغة.

وإذا اعتبرنا أن تدريس اللغة العربية لا يكون إلا بالطريقة المتكاملة التي تنتفي عنها التجزئة بين علومها «بالرغم من هذه المسلمات البسيطة مازلنا ندرس الأدب على أنه شيء خاص قائم بذاته، كما أن تدريس المشكلات النحوية من خلال موضوع أو نص شعري أو نثري أنفع وأفيد من تدريسه منفصلا على أنه مادة قائمة بذاتها، فالنحو ما هو لا وسيلة من وسائل كثيرة لتقويم اللسان والقلم»[3].

إن تدريس فن الاستماع الذي يعد أحد الفنون اللغوية الهامة على الإطلاق له دور مهم وبارز في إكساب تلاميذ الأقسام التحضيرية المهارة اللغوية العربية، بالنظر إلى قدرات هذه الفئة من التلاميذ وشغفها الشديد إلى الاستماع إلى مختلف الآداءات اللغوية كالحكايات، القصص الخرافية، حديث المغامرات، تقليد الأصوات، حفظ وأداء الأناشيد والأغاني، محاولة تقليد الآخرين كل هذه العمليات اللغوية هي نتيجة الاستماع الغريزي، أثناء اكتسابهم للأداء اللغوي، والملاحظ إتقان بعضهم للغة العربية من خلال قوة تركيزهم واستماعهم للمعلم أو الأب أو القنوات التلفزيونية أثناء مشاهدتهم لبرامج الأطفال التعليمية والترفيهية، وأمام هذه القدرات التي يمتلكها

تلاميذنا وجب علينا عدم إهمال تدريس الاستماع لكبير أهميته حيث يصفه ابن خلدون بقوله : «إن السمع أبو الملكات اللسانية»[4]، إذ توكل له تنمية المهارات اللغوية الأخرى من كلام فصيح مبني على أسسه الصحيحة، وقراءة وكتابة سليمة، فالطفل الأصم لا تتوفر لديه قدرة الكلام ولا القراءة ولا الكتابة، «وقد جاء إهمال تدريس الاستماع نتيجة الظن بأنه ينمو لدى الأطفال بطريقة آلية دون تعليم وتدريب مقصودين أو نتيجة لعدم فهم أهمية عملية الاستماع وطبيعتها»[5].

ولقوة ملكة الاستماع في الجهاز الحسي للإنسان، وأثرها في تحسين ملكة الأداء اللغوي، نجد الخطاب القرآني قدمها في الذكر على جميع الحواس، فقد ذكرها احد عشرة مرة، ومنها قوله تعالى: « قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمْ مَنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ »[6]، وقوله: « وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا»[7]، وقوله: « وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ»[8]، وقوله: «ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ»[9]، وقوله: «قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ»[10]، وغيرها من النصوص القرآني التي نلاحظ أنها تقدم ملكة الاستماع على باقي الملكات لأهميتها كما ذكرنا سابقا.

أهمية الاستماع : يذكر القرآن الكريم أهمية السمع في اكتساب العلم والمعرفة، من قوله تعالى: «اللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ»[11] فقد ولد الإنسان من بطن أمه لا يعلم شيئان وهذا العلم الذي يسري بينهم ما هو إلا هبة من الله تعالى، ورحمة منه «في إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئا، ثم بعد هذا يرزقهم السمع الذي به يدركون ويفهمون والبصر الذي به يدركون ويفهمون والبصر الذي به يدركون المرئيات والأفئدة أو العقول التي بها يقمون ويحللون ويفسرون ويقومون ويختارون»[12] وبذلك عبر القرآن عن مدارك الإنسان الواعية بالفؤاد والقلب «وهي تشتمل ما اصطلح على انه العقل، وتشتمل ما اصطلح على انه العقل، وتشمل كذلك قوى الإلهام الكامنة المجهولة الكنه والعمل كالروح والضمير والإرادة ... إلى آخره»[13].

لقد زود المولى عز وجل الناس بهذه القدرات العالية، الفائقة في الحساسية والفاعلية وتتمثل في السمع أولا والأبصار والأفئدة ثانيا وثالثا، «لعلهم يشكرون حين يدركون قيمة النعمة في هذه وفي سواها من آلاء الله عليهم، وأول الشكر الإيمان بالله الواحد الأحد المعبود دون سواه، فالعبد إذا أخلص الطاعة صارت أفعاله كلها لله عز وجل، ولا يسمع ولا يبصر إلا الله، ولا يفكر ولا يختار إلا ما فيه إعمار الحياة وفق الحياة وفق منهج الله»[14].

وبناء على بسطنا لمفهوم نعمة السمع، باستطاعتنا إدراك قيمة هذه الملكة ودورها في امتلاك التلميذ في جميع الأقسام وخاصة القسم التحضيري والروضة العديد من المهارات ومنها الأداء اللغوي وخاصة العربية، إذا ربيناه «منذ الطفولة، ودربنا سمعه، وبصره، عقله، وجسمه، وضميره، وعقله، وجسمه، وضميره، وإرادته في سبيل تحقيق الغايات السابقة»[15]

تربية مهارة الاستماع لدى تلميذ المرحلة التحضيرية : ليس عجيبا أن يهتم الخطاب القرآني بطاقة السمع ويبني عليها القدرات الحسية والتعلمية الأخرى، فقد ذكرها في أكثر من سبع وعشرين موقعان وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر، وهذا ما يؤكده العلم الحديث «فمثلا يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى والتدخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها فالموسيقي الخبير يستطيع أن يميز آلة من بين عشرات النغم الصادر عن كثير من الآلات، والأم تستطيع أن تميز صوت بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الأصوات المتداخلة»[16].

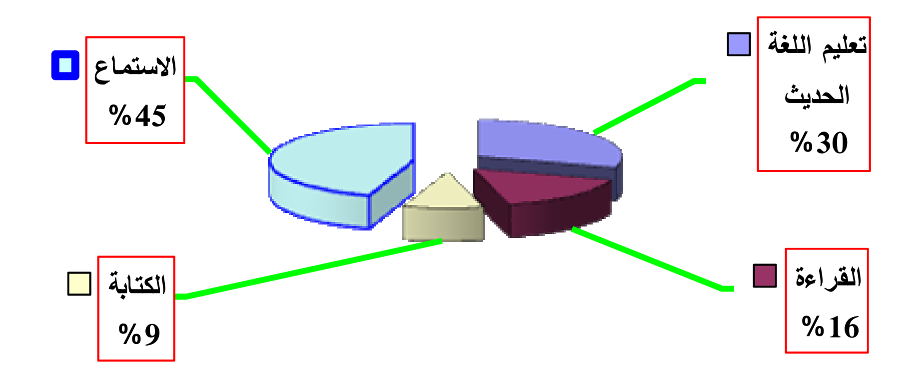
وعليه فالاستماع عامل هام في عملية الاتصال والتواصل، ووظفه المختصون في عملية التعليم والتعلم، واستطاعوا استثماره لإكساب المتعلمين عدة مهارات تعليمية ومنها الأداء اللغوي «ومع ذلك لم بلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب، لقد افترض دائما أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون بكفاية إذا طلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيرت أخيرا، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة يحتاج إلى تدريب وعناية»[17].

إن مـا يـشهده العـالم مـن تطـور تقـني وعلمـي ﻓﻲ مجـال المرئيـات والمـسموعات والاتصالات بشكل عـام (فضائيات، مذياع، البث المباشر والمتواصل، هواتف نقالة وسائل صوتية ترفيهية، ألعاب إلكترونية) ساهم ﻓﻲ فعالية مهارة الاستماع وجعل منها أداة مساهمة ﻓﻲ رسم ثقافة الأطفال، رغم أنه «يحمل غزوا ثقافيا أجنبيا مقصودا وغير مقصود، كل ذلك لا يتطلب كفاية المستمع فقط، أي سيطرته على الحد الأدنى المقبول من مهارات الاستماع، بل يستلزم كفاءة المستمع»[18]، وبذلك سيطرته على مهارات الاستماع، وتوظيفها بشكل إيجابي ومفيد.

وهذا التطور السمعي سيجعل الطفل يتعامل مع كم هائل من المسموعات التي حتما ستؤثر على منظوماته الفكرية والكلامية ومدى استيعابه للغة المستمع إليها وهذا ما لاحظه المختصون أن توظيف كفاءة الاستماع لدى الطفل ﻓﻲ السن الرابع والخامس أمام التلفزيون لبرامج الأطفال تكون فعالة وايجابية بحيث يسعى الطفل إلى تقليد المقولات والأحاديث والجمل والكلمات الفصيحة ومن ثم اكتسابه أداء لغويا مع الضبط الإعرابي تقليدا لا فهما ودراية، ورغم ذلك يبقى أنه اكتسب لغة وحاول توظيفها ﻓﻲ تعاملاته واتصالاته مع الآخرين وسيواصل وينجح فيها خاصة إذا لقي تجاوبا وتشجيعا ودفعا نحو الممارسة اللغوية وتقوية مهارته وهذا ما نجح فيه الكثير من الأولياء ﻓﻲ استثمار هذا الجانب لكسب أي أداء لغوي سواء العربية أو غيرها.

كما أن اغلب الدراسات تؤكد ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة، وتمكين الأطفال من توظيفه ﻓﻲ اكتساب اللغات والمعرفة المختلفة، حيث «أصبح الاستماع جزء رئيسا ﻓﻲ معظم برامج تعليم اللغات ﻓﻲ الدول التي تقدمت ﻓﻲ هذا المضمار، فقد كشفت بعض الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية ﻓﻲ بعض البلاد يخصصون 30% من برامج تعليم اللغة للحديث، و16% للقراءة، و9% للكتابة، و45% للاستماع، كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي 2.5ساعة من كل 5 ساعات ﻓﻲ اليوم ﻓﻲ الاستماع»[19].

ويمكننا تمثيل هذه النسب بالدائرة النسبية حتى تتبين النسبة العالية والمرتفعة التي تخصصها الدول الغربية للاستماع:



ويرى باحث آخر في دراسة ميدانية مستطلعا آراء المعلمين عن نسبة ما يتعلمه أطفال الأقسام التحضيرية والمرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع، فكانت النتيجة «أن الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة 23% وعن طريق الاستماع بنسبة 25 % وعن طريق القراءة بنسبة 35%، وعن طريق الكتابة بنسبة 17%»[20]، ويمكننا تمثيل هذه النسب :

كما أرجعت العديد من الدراسات في أوربا وأمريكا «إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع، وان التلميذ عندما يتعرف على نمطه الاستماعي، فإنه يستطيع أن يقوّم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى بل وفي عملية التعلم والتعلم ككل»[21].

وطبقا لهذه الإحصائيات والنتائج يمكننا ترتيب الفنون الأربعة السابقة الذكر من حيث وجودها الزمني عند الإنسان ونموها اللغوي، «نجد أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، فالطفل يبدأ بعد الولادة بعد أيام في التعرف على الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الأول تقريبا يبدأ في نطق الكلمات، ومع بداية التعليم في المدرسة يستخدم حصيلة الأصوات المسموعة لديه في التعرف على الكلمات، والتمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة، فيقرأ ويكتب»[22].

وبذلك يكون الاستماع ضروري ولا غنى عنه في ظهور الملكات الأخرى الكلام والقراءة والكتابة «فالطفل الذي يولد أصما، أو يفقد القدرة على الاستماع

في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم، كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف على الاستماع والكلام، وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة»[23].

ونستطيع القول أن الاستماع ضروري ومهم في حياة الطفل التعليمية، يجب تنميته والاعتناء به وتوعية التلميذ بأثره على أدائه اللغوي، فهو من أهم فنون اللغة على الإطلاق، لأن الناس في الغالب يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة، «وقد صور أحد الكتاب هذه الأهمية في الاستخدام قائلا: إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر، ويكتب كتابا كل عام»[24].

وفي ظل هذه الحقائق والدراسات السالفة الذكر هناك من يقول: إن الاستماع ينمو لدى الإنسان بشكل آلي وتلقائي شأنه شان جميع الأعضاء، مادام له أذنان فهو كالمشي والكلام، وهذه نظرة خاطئة، فالطفل في حاجة إلى من يعلمه الكلام رغم أن له فما، وبحاجة إلى من يعلمه المشي رغم أن له رجلين، وهذا ينطبق على الاستماع فهو في حاجة إلى من يدربه على مهاراته رغم أن له أذنين.

وقد كشفت دراسة علمية لماهية الاستماع «أن معظم الناس يستوعب 30% فقط مما يسمعه كما أثبتت أن معظمنا يتذكر أقل من 25% مما يصل إلى أذنيه كما ثبت أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجيد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل»[25].

طبيعة عملية الاستماع : في حديثنا عن دور الاستماع ودوره في تنمية مهارة الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية من خلال الدراسات الميدانية التي أجريت والأبحاث التي أكدت فعاليته وقدرته على إكساب التلاميذ في هذه السن ممارسة لغوية حقيقة تمتاز بالبساطة لكنها تأسس لكفاءة مستقبلية وممارسة فاعلة وناجحة وتسهل على التلميذ اجتياز المراحل القادمة من مشواره التعليمي اللغوي بسلام بل وتزيده خبرة وتمرسا، مما يجعل اللغة تندمج في كيانه وتنمو مع قدراته الذهنية والعاطفية.

لكننا يجب التفريق بين السماع والاستماع والإنصات، «فالسماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودان كسماع صوت الطائرة أو صوت القطار، فالسماع- إذن- عملية بسيطة تعتمد على فيسيولوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية، وهو أمر لا يتعلمه الإنسان، لأنه لا يحتاج إلى تعلم»[26] وكل المخلوقات الحية تتقن السماع فهي غريزية وليست مكتسبة أو مهارة.

في حين أن الاستماع هو فن ومهارة يشتمل على عدة عمليات معقدة، فهو يخرج عن كونه سماع، إذ يتعدى إلى عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وتركيزا مضبوطا وانتباها مقصودا، بفكر حاضر وحواس متيقظة لما يستقبله من الأصوات.

ويمكننا القول أن الإنسان قد ينطق ولا يقول شيئا، فهو أيضا قد يسمع وهو لا يسمع إلى شيء، إذ قد ينطق برموز لا مدلول لها، فهو لم يقل شيئا، «وهو قد يسمع لا إرادة ولا فهمن فهو لم يسمع إلى شيء، فمجرد النطق والسماع لا قيمة لهما عند الحديث عن القول والسماع، إذن فالاستماع لابد له من كلام أو قول، والمستمع لابد له من قائل أو متكلم»[27].

يشتمل الاستماع على عمليات متعاقبة ومعقدة، وهي كالتالي: [28]

أولا: يشتمل على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

ثانيا: فهم دلالات هذه الرموز.

ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.

رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.

خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

وعلى هذا الأساس يكون الاستماع إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبق ونقد وتقويم، وهذا يعكس الأهمية والقيمة التي يكتسيها السمع، هذه النعمة التي أودعها الله فينا.

وإذا بحثنا عن الفرق بين الاستماع والإنصات نجده فرق في الدرجة ولا يكمن في طبيعة الأداء، «فكما أن الاستماع هو التعرف على الأصوات والفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم للمادة المسموعة، فإن الإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فالإنصات استماع مستمر فالاستماع قد يكون متقطعا كالاستماع لخطيب يتابعه المستمع بعض الوقت، ثم ينصرف عنه بذهنه، ثم يعاود الاستماع وهكذا، لكن الإنصات يجب أن يكون استماعا مستمرا غير متقطع»[29]، وهذا ما يؤكده قوله تعالى: ﴿**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾[30]، وقوله تعالى أيضا: ﴿**وَإِذْ صَرَفْنَا إِلَيْكَ نَفَرًا مِنَ الْجِنِّ يَسْتَمِعُونَ الْقُرْآنَ فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوا أَنْصِتُوا فَلَمَّا قُضِيَ وَلَّوْا إِلَى قَوْمِهِمْ مُنْذِرِينَ**﴾[31]، فالآيات الكريمات تطلب من المسلم الاستماع إلى القرآن عند قراءته والمداومة في الاستماع إليه، ويقصد الإنصات فالفرق بينهما إذن هو فرق في الدرجة وليس في طبيعة المهارة.

وبذلك تكون «المهارة المطلوبة للتعلم هي الاستماع، لأنها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلم، وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه واتخاذه قرار بشأنه»[32].

وعلى هذا الأساس يكون الاستماع عملية معقدة من حيث تعلمه واستيعاب طرقه الصحيحة، إذ يعد «أكثر تعقيدا من القراءة، فالقارئ قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصور أو الرسوم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصى عليه فهمها حتى يحقق غرضه من القراءة، أما في الاستماع فإن على المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقا للفهم أو التحليل والتفسير والنقد والتقويم، وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتي حظا موفورا من التعليم والتدريب على فن الاستماع ومهاراته المتنوعة»[33].

فعلينا استغلال هذه الطاقة الفعالة في تلقين أبنائنا الأداء اللغوي السليم وذلك بالنطق أمامهم لغة عربية فصيحة رقراقة سائغة تنسل إلى أذانهم فتسري في عقولهم وتندمج مع عواطفهم، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات التي أكدت تعلم تلاميذ الأقسام التحضيرية اللغة ومبادئها عن طريق الاستماع إلى الأداء الصحيح للمعلم، وذلك بتقليد عاداته اللغوية، وتقليد أداء مقدمي البرامج التلفزيونية المخصصة للأطفال

وأفلام الكرتون المغرية بالألوان ومشاهد الطبيعة والحيوانات، وكذلك حفظ الأناشيد والأغاني المخصصة لأطفال هذه السن، وبذلك يكون للاستماع دور عظيم في تلقين مهارة الأداء اللغوي الصحيح.

طريقة تعليم وتعلم الاستماع لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية: يقول ابن خلدون: «إن السمع أبو الملكات اللسانية»[34] وعليه يكون الاستماع ضروريا للنمو اللغوي وكذلك لأدائه، وبدونه لا تتحقق للغة معانيها الاصطلاحية ولا تكتمل عملية الاتصال لدى الإنسان، ولا يمكن ترك تنمية وتطوير هذه المهارة للصدفة لأنها معقدة وتحتاج إلى تعليم ومعلمين، كما أنها لا تنمو بطريقة تلقائية دون اللجوء إلى التدريب.

وهذا ما يحتاجه تلاميذنا في الأقسام التحضيرية والابتدائية استغلال طاقة الاستماع لإكسابهم أداء لغويا وتمرسا صحيحا وماهرا في لغتهم العربية وسائر اللغات الأخرى، لأنهم قد اكتسبوا أداء لغويا من قبل معتمدا على هذه المهارة والطاقة وهذا ما أثبتته الدراسات والأبحاث.

رغم هذا الإلحاح من خبراء التعليم على أهمية ودور الاستماع في تنمية الأداء اللغوي إلا انه أكثر فنون اللغة إهمالا في روضاتنا التعليمية وفي مدارسنا وفي معاهدنا«فنحن ندرب تلاميذنا قليلا على الحديث والمناقشة، وندربهم على القراءة وعلى الكتابة، فلكل فن من الفنون منهج خاص به، ووقت مخصص له في جدول الدراسة، ماعدا الاستماع فإنه غريب ومستغرب ولا أثر له في مناهج اللغة العربية في مدارسنا»[35].

وهذا يتطلب وضع منهج وبرامج لفن الاستماع ويستلزم مدرسا واعيا ومتقنا وذو كفاءة ومهارة ثقافية وأكاديمية ومهنية، وعلى قدر كبير من الفهم لأهمية لهذا الفن وطبيعته وأن يكون مدربا على مهارات الاستماع، باستطاعته تلقينها للتلاميذ، وهذا ما يجب أن تقوم به جامعاتنا والجهات المختصة في تكوين المعلمين.

الأهداف المرجوة من الاستماع في المرحلة الابتدائية: إن الهدف المرجو من الاعتناء بهذه مهارة الاستماع واستغلالها لتلقين وتقويم الأداء اللغوي لدى التلميذ هو أن الاستماع تغير سلوكي لغوي «نتوقع حدوثه من المتعلم نتيجة لمروره بخبرات لغوية

وتفاعله مع مواقف تعليمية معينة»[36]، وعلى هذا الأساس يمكن حصر أهداف الاستماع في ما يلي:[37]

1- أن ينظر المتعلمون للاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.

2- أن يصحح المعلمون العادات السيئة للاستماع، وأن ينمو المهارات الأساسية والمفهومات والكفاءات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.

3- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق المفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.

4- أن يستطيع التلاميذ في المرحلة الابتدائية تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات ووسطها ونهايتها والتميز بينها في مخارجها وطريقة نطقها.

5- أن تكون لديهم المهارة والقدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة للإيقاع في الشعر والنثر أو في الأناشيد والأغاني المسلية.

6- أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة والكلمات المنفصلة في جمل مفيدة.

7- أن تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات والكلمات الناقصة في جمل مفيدة.

8- أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما سكت.

9- أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينها والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار.

وهناك أهداف أخرى للاستماع من شأنها أن تساهم في تعزيز الأداء اللغوي وتتمثل في مجموعة من المهارات والقدرات الرئيسية يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة، وتوصف بمهارات التميز السمعي، وتتمثل في:[38]

1- يتعرف على الأصوات المختلفة في البيئة.

2- تمييز الأصوات المتعلقة بالأصوات مثل (هادئ، مرتفع، صاخب...)

3- يحدد مصدر الصوت.

4- يتابع مؤثرا صوتيا معينا ضمن خلفية عريضة من المؤثرات الصوتية.
5- يستخلص المعنى من نغمة الصوت.
6- يميز بين النغمات الصوتية.
7- يذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل، وذلك بعد سماع قصة قصيرة.
8- يحاكي الأصوات المختلفة في البيئة.
9- ينطق الحروف والكلمات والجمل المسموعة نطقا صحيحا.
10- يضيف كلمة من عنده إلى كلمات تعطى له شفويا بحيث يتكون من كل ذلك جملة.
11- يستكمل الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات ملائمة.
12- يكون جملة مفيدة من مجموعة من الكلمات المعطاة له شفويا.
13- يضع الكلمة في معان مختلفة بتغيير حركاتها.
14- يذكر كلمات تشمل على نفس الحرفين المعطيين شفويا إما في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.
15- يميز التشابهات والاختلافات في بداية أو في وسط أو في نهاية الكلمات.
16- يكون كلمة جديدة بتغيير الحرف من الكلمة المعطاة.
17- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويا.
18- يقوم بحركة أو يمثل الأداء على حسب الحرف الكلمة المنطوقة.
19- يكون كلمة جديدة بتغير الحرف الأول من الكلمة المعطاة.
20- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة.
21- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحروف من مجموعة صور.
22- يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق.
23- يكون كلمة من مجموعة أصوات الحروف.
24- يكون كلمات تبدأ بآخر حرف من كلمة معطاة سابقا.
25- يكون كلمات مختلفة بإضافة حرف إلى الحرف المعطى ثم تكملة الكلمة بحرف آخر لتكوين كلمة أخرى وهكذا.
26- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات تنطق له.
27- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال جملة تنطق له.
28- يذكر كلمات على نفس وزن الكلمة المنطوقة.

منهج درس الاستماع في المرحلة الابتدائية: غالبا ما يحاول المعلم في الطور الابتدائي تلقين التلاميذ الأداء اللغوي بجميع مهارته تعبيرا وكتابة من خلال مجموعة من الإجراءات ووفق منهاج تربوي معتمد، ويكون فعالا إذا كان واضعا مهارة الاستماع في الحسبان، وهذه بعض الاقتراحات التي من شأنها تفيد في تلقين التلميذ والارتقاء به إلى استيعاب متكامل :

1- قد سجل المعلم مجموعة من الأصوات المتنوعة، ثم يطلب من تلاميذه التعرف عليها ووصفها ونسبتها، وقد تكون مجموعة من الألفاظ المتقاربة في أصواتها ليطلب منهم التمييز بينها والتعرف عليها.

2- باستطاعة المعلم إعطاء رسالة شفوية مقتضبة لتلميذ في بداية الصف الأول ويطلب منه تبليغها بدوره إلى التلميذ المجاور له، وهكذا تتكرر العملية إلى آخر تلميذ في القسم، ليطلب من التلميذ الأخير إخباره بمحتوى الرسالة، وبذلك يتمكن التلاميذ من مهارة الأداء اللغوي.

3- قد يقرأ المعلم قصة أو حكاية عن وصف لطبيعة أو حيوان أو حادثة، ثم يطلب من التلاميذ رسم هذا الوصف حسب سمعه وفهمهم له.

4- قد يقرأ المعلم فقرة أو قصة أو وصفا لطبيعة أو حيوان، ثم يتوقف فجأة قبل نهاية القصة بكلمة أو منتصف جملة، ثم يطلب من التلاميذ إكمال النقص مستعينين بالسياق، ليختبر مهاراتهم اللغوية والفكرية والاستماعية.

5- قد يطلب المعلم من كل تلميذ سرد قصة أو حكاية سمعها من التلفزيون أو إنشاد أنشودة مفضلة لدية، سمعها من المذياع، ويطلب من زملائه الإنشاد معه.

6- يقرأ المعلم مقاطع من سور قرآنية قصيرة ويطلب من التلاميذ أعادتها معه بنفس الصوت والتلاوة وهكذا ليتم حفظ هذه السور والتدرب على النطق الصحيح.

ويكون سير درس الاستماع حسب تصور أحد المختصين على الطريقة التالية:[39]

أولا: يجب على المعلم إعداد درسه جيدا قبل حضوره إلى حجرة الدرس وذلك بقراءة الكتاب أو الاستماع إلى المادة المسجلة، وبذلك تحديد أهداف الدرس بطريقة سلوكية وإجرائية، وتصنيف الكفاءات المتوصل إليها والمهارات التي يجب أن يفهمها

التلاميذ، وإعداد مخطط التدريب عليها كان تكون المادة المسموعة سور قرآنية قصيرة أو حروف العربية أو أصوات أو كلمات معينة.

ثانيا: يجب على المعلم أن يثير دوافع تلاميذه للاستماع ويحدد أهدافه والغاية منه أي كفاءة سيحصلها، فالدافع يجعلهم يستمعون، فلابد أن يكون للتلاميذ أسباب معقولة للاستماع للأنشطة اللغوية، أو للاستماع لبعضهم البعض أو للمعلم، وبذلك يتحقق الهدف، وإذا عرف التلاميذ الأسباب وأثيرت دوافعهم، فسيبذلون جهدا كبيرا وسيكونون أكثر حرصا في عملية الاستماع حتى يتمكنوا من المعلومات المقصودة والكفاءات اللغوية المرجوة.

ثالثا: بعد أثارة الاهتمام يقوم المعلم بقراءة السورة القرآنية أو النشيد أو القصة أو القصيدة، بينما التلاميذ يستمعون باهتمام وتركيز إلى معلمهم.

بعد الاستماع يطرح المعلم أسئلة تدور حول المادة المسموعة والتي أعدها من قبل والمتصلة بالممارسة اللغوية والتمكن من بعض المهارات اللغوية نطقا وتعبيرا وحفظا بالسبة للمرحلة التحضيرية أما بالنسبة للصفوف الابتدائية المتقدمة، التدريب على مهارات أخرى كالتميز واستخراج الفكرة وإعادة الحديث عنها، والسؤال عن بعض الكلمات والحروف الناقصة فيها، والكلمات الناقصة في بعض الجمل، وهكذا يتم درس الاستماع ويبقى للمعلم تكييف المادة المسموعة حسب الأهداف فالمرجوة وحسب سن التلاميذ ودرجة صفهم الصف التحضيري يختلف عن باقي صفوف الابتدائي.

كما أن الاستماع للبرامج التلفزيونية والإذاعية والتسجيلات السمعية البصرية ذات الطبيعة الإسلامية والأدبية و الفنية التي من شانها أن تعين الأطفال على امتلاك اللغة العربية نطقا وتعبيرا، والتي تساهم بشكل فعال في الأداء اللغوي، كما يمكن الاستفادة منها في التدريب على مهارات الاستماع وتحقيق أهدافه، الذي يعد آلية فعالة في اكتساب اللغة والتمكن من آدابها المختلفة، خاصة الأداء الصحيح الفصيح.

الهوامش:

1- الإسراء: 36.
2- رشدي أحمد طعيمة، مهارات الاستماع، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1987، ص 62.
3-المرجع نفسه، ص 64.
4- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، لبنان، ط1، 1978، ص 600.
5-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991 ص 8.
6- يونس: 31.
7- الإسراء: 36.
8- المؤمنون: 78.
9- السجدة: 9.
10- الملك: 23.
11- النحل: 87.
12- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 69.
13- سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط10، 1982، م4، ص 2186.
14- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار الأندلس للنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1400هـ -1980م، م4، ص 212-213.
15- محمد صلاح الدين على مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم الكويت، 1976، ص 25.
16- فتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية -التربية الدينية-، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، ص 96..
17- نفسه، ص 120.
18- رشدي أحمد طعيمة، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي - دراسة ميدانية- جامعة حلوان، القاهرة، 1986، ص 6.
19- فتحي علي يونس، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص 107.
20- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، 1981، ص 52.

21-Dorothy Rubin, Teaching Elementary Language Arts, 2nd Ed, New York, Holt, Rinnehart and winston, 1980, p 49.

22- علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخـرى، عمـادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، الرياض، 1979، ص 26.

23- رشدي أحمد طعيمة، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي -دراسة ميدانية-، ص 20.

24- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، التعليم والتقويم مفتوحين -في التقويم كمدخل لتطوير التعليـم- المركز القومي للبحوث التربوية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1979، ص 56.

25- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيـة فـي ضـوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ص 165.

26- علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، ص 30.

27- محمد صلاح الدين على مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ص35.

28- المرجع نفسه، ص 36.

29- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربيـة، دار المـريخ للنـشر الرياض، السعودية، 1404هـ-1984م، ص 73.

30- الأعراف: 204.

31- الأحقاف : 29.

32- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، ص 73.

33- المرجع نفسه، ص 75.

34- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص600.

35- محمد عزت عبد الموجود، التخطيط لعملية التدريس، مركز الدراسات والبحـوث التربويـة بجامعة القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة، 1977، ص 83.

36- المرجع نفسه، ص 85.

37- عفراء بدر إبراهيم البدر، مهارات الاستماع في اللغة العربية وأساليب تعلمهـا والتـدريب عليها في المرحلة الابتدائية، دار الخلود، الرياض، 1988.، ص 52.

38- علي احمد مدكور، المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، الرياض، ص 69-70.

39- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 99.

تعليم اللّغات الأجنبيّة للأطفال عن طريق الأقراص المضغوطة– عينة من الرسوم المتحرّكة نموذجا-

أ. علجية أيت بوجمعة
جامعة مولود معمري- تيزي وزو

مقدمة: تؤدّي اللّغة وظائف متعـدّدة ولعلّ من أهمّها: الوظيفة التّبليغيّة (la fonction communicative)، باعتبارها وسيلة للتّواصل بين الجماعات والأفراد، وزيادة على ذلك، فهي تمثّل رمزا للهويّة التي تميّز شعبا عن شعب آخر، وتعبّر عن مدى حضوره وإثبات ذاته خاصة مع التقدّم العلمي والتكنولوجي الذي يستدعي في كثير من الأحيان ضرورة مسايرته للحفاظ على هذا البقاء على هذه الاستمراريّة، وهذا لا يتأتّى إلاّ بمعرفة ثقافة ولغة الآخر، إذ لا يخفى على أحد « مدى الأهمية التي أصبحت تحظى بها برامج تعليم اللغات الحية في مختلف السياسات والخطط والمناهج التربويّة في عدد من البلدان سواء منها المتقدّمة أم النامية»[1] لكنّ المشكل المطروح: في أيّ سنّ يمكن تعليم وتعلّم هذه اللّغات الأجنبيّة؟ وهل نعلّمهم هذه اللغات الأجنبيّة في سنّ مبكرة عن اللغة الأم؟ وإلى أي مدى تساهم أفلام الكرتون أو الرسوم المتحركة في تعليم اللغات الأجنبيّة للأطفال خاصة قبل المدرسة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قمنا باستطلاع الآراء وذلك عن طريق استبيان وجّهناه لهؤلاء الآباء والأولياء لمعرفة آرائهم حول تعليم اللغات الأجنبيّة للأطفال خاصة قبل المدرسة. وبعد اطّلاعنا على الآراء التي جمعناها وجدناها متباينة ومختلفة من شخص لآخر، إذ تتراوح بين مؤيّد ومعارض ومن يقف موقف وسط بينهما.

1– **المؤيّدون:** يعلّل المؤيّدون دعوتهم إلى البدء بتعليم اللّغة الأجنبيّة في سنّ مبكرة، لكون الطّفل في المرحلة أقدر على اكتساب أكثر من لغة دون أن يؤثّر ذلك على لغته الأصل؛ فتعلّم الطّفل اللّغة الأجنبيّة لا يشكّل تهديدا لتعلّمه اللّغة الأصل، إذ هناك من أكّد أنّ تعليم اللّغات الأجنبيّـة للطّفل جنبا إلى جنب مع اللّغة الأمّ (la

(langue maternelle تفيد في تنمية الإدراك والإبداع الفكري لدى الطّفل، ولا يشكّل أي خطورة على نموّ مهارات اللّغة الأمّ لديه. وتشير الدّراسات التي أجريت على المخّ أنه يبلغ ذروة نموّه في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل [2]؛ أي المرحلة التي تسمى بالفترة الحرجة من عمر الإنسان، «وهي عبارة عن فترة فيزيولوجيّة محدّدة في نموّ الفرد؛ حيث يكون فيها اكتساب اللغة سهلا لأنّ مرونة المخّ قبل فترة البلوغ تمكّن الطفل من اكتساب نطق يشبه نطق المتحدّثين بها على السليقة، وبتجاوز هذه المرحلة وتخطّيها يصبح الأمر أكثر صعوبة» [3]. وأكّدت دراسات علم الأصوات اللّغوية والفيزيولوجية أنّ المجال الصّوتي يتكوّن في سنين العمر الأولى، لذلك يكون من الصّعب على من ضاعت منه فرصة تعلّم اللّغة في الصّغر أن يتمكّن من النطق بها بشكل سليم[4]، وكما يقال في المثل المعروف: (العلم في الصغر كالنقش على الحجر)، ويقول في هذا المقام ابن خلدون: «الملكات ترسّخ في الصغر»[5] ومن العلماء اللّغويّين الذين يقفون الموقف نفسه، نجد العالم الأمريكي تشومسكي (CHOMSKY)صاحب النّظرية التوليديّة التّحويليّة الذي يقول: «L'enfant possède dès sa naissance, la faculté innée du langage revient à dire qu'il possède les structures mentales universelles qui lui permettrant de construire le système linguistique particulier dans lequel il se trouve»[6]

ما يقابل هذا الموقف في اللّغة العربية أنّ «الطّفل يمتلك منذ ميلاده القدرة اللّغويّة الفطريّة، أي البنى العقليّة الكلّية التي تمكّنه من بناء نظامه اللّغوي الخاص به في المحيط الذي يتواجد فيه»[7] وقد أكّدت بعض التحريات أنّ الطّفل يعرف معظم البنى التي تتعلّق باللّغة الفرنسيّة وذلك في السن الخامسة والسادسة من العمر[8].

إنّ إتقان الطّفل لأكثر من لغة سيكسبه حتما قدرات على التّحليل والربط والاستنتاج والتفكير والتعبير عن المفاهيم بطرق مختلفة يتقنها نتيجة تعلّمه لغتين أو أكثر، وهذا ما لا يتوفّر للذي بحوزته لغة واحدة أو يتعلم اللغات الأجنبية في وقت متأخّر، وكما يقول الرسول الكريم: **(من تعلّم لغة قوم أمن شرّهم).**

2- **المعارضون:** يتحجّج معارضو البدء في تعليم اللغة الأجنبيّة في سنّ مبكرة بوجود تأثيرات سلبيّة على اللّغة الأصليّة، فبعض الدّراسات تشير إلى أنّ تعليم اللغة

الأجنبيّة في المراحل الدّراسيّة الأولى، يمكنه أن يتسبّب في إهمال اللغة الأصليّة، أو يؤدّي إلى تداخل لغوي في ذهن الطّفل.

3- **رأي وسطي:** ويرى أصحاب هذا الرأي أنّ تعليم لغة أجنبيّة في المرحلة الابتدائيّة من التّعليم ضرورة حتميّة، فرضتها ظروف عصرنا هذا الذي تتشابك فيه المصالح، ويكثر فيه اتّصال الشّعوب بعضها ببعض، لكن يجب أن يكون هذا مشروطا بتفرّغ الطفل في سنواته الأولى، على الأقلّ ثلاث سنوات لتعلّم أساسيات اللّغة الأمّ في ذهنه، ففي هذه الحالة فإنّ تعلّم اللغة الأجنبيّة لا يشكّل خطورة على اللّغة الأمّ، ما دامت اللّغة الأجنبيّة بمثابة لغة ثانية، ولا تستعمل كوسيلة للتّخاطب اليومي.

وبعد هذا العرض الوجيز لمختلف الآراء، أجد نفسي أميل إلى الموقف الذي يؤيّد تعليم الأطفال اللّغات الأجنبيّة في سنّ مبكرة، أي قبل ست سنوات، من دون أن يؤثّر ذلك في اللغة الأم، والدّليل على ذلك مساهمة بعض الوسائل التعليمية غير المباشرة كالرسوم المتحركة في تعليم اللغات الأجنبيّة (الفرنسية كلغة أجنبية أولى هنا بالجزائر، واللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة ثانية) فهذه الرسوم المتحرّكة هي بمثابة أداة تعمل على تعليم هؤلاء الأطفال اللغات الأجنبيّة، وهي تدخل ضمن الوسائل السّمعيّة البصريّة، وهي تأتي في مقدّمة البرامج التي يشاهدها الأطفال لأنّ في طيّاتها أفكارا وحكايات وصورا ورسوما تجعل الطفل يتفاعل معها محاولا فهم كلّ ما يحيط بتلك الحكاية، وتتمثّل العيّنة التي اعتمدنا عليها في البحث هي الرسوم المتحركة (Dora l'exploratrice) التي استهوت عددا كبيرا من عقول الأطفال رغم وجود مثيلاتها من الأميرات في الرسوم المتحركة المعروفة في القصص العالمية ك:

بيضاء الثلج (Blanche neige) وساندريلا (cendrillon) باربي (barbie)... إلخ ولعلّ من الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذه العينة دون سواها هو كما ذكرت سابقا، إعجاب الكثير من الأطفال بهذه الرسوم المتحرّكة، وعن تجربة شخصيّة لاحظت ذلك، فأردت البحث حول هذا الموضوع.

خطوات البحث: يستدعي البحث اتّباع الخطوات الآتية:

- جمع بعض الأقراص المضغوطة للرسوم المتحركة: Dora **(دورا).**
- تفريغ محتوى الأقراص.

- تتبع أحداث الرسوم المتحركة وتحليل محتواها اللغوي.

باعتبار بطلة الرسوم المتحركة **(دورا)** تعتمد في سردها للأحداث على اللغتين: الفرنسية تارة، والإنجليزية تارة أخرى، وأحيانا تلجأ في بعض المواقف إلى الترجمة من اللغة الفرنسيّة إلى الإنجليزيّة، والأمثلة الآتية توضح ذلك:

1- الجمل الموظفة بالإنجليزية:

- Hello! Iam Dora

2- الجمل الموظفة باللغة الفرنسية:

- Bonjour les amis pirates!

3- الجمل الموظفة باللغتين الفرنسية والإنجليزية:

- Je te présente, he is my freind Babouche.
- Hello les amis.

4- الجمل التي وظفت فيها الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة الإنجليزية:

- Allons- y! let’s go!.
- Bienvenue en chine! welcome!
- Merci ! Thank you!
- C’est parti ! let’s go!
- C’est gagné ! we did it!
- Diego, C’est mon cousin! Diego is my cousin!
- Où est la grotte ? where is it ?
- Grinpe Dora grinpe! Climb Dora climb!
- C’est délicieux ! It’s Delicious !
- Doun ! en bas !
- Six stars - six étoiles.

تحليل العينة: نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ أغلب الكلمات والمصطلحات التي وظّفت في الرسوم المتحركة فصيحة تعتمد في البرامج المسطرة لتعليم هذه اللغات. إضافة إلى ذلك فنلاحظ تلاؤم هذه المصطلحات مع المستوى الفكري للأطفال، فهي مصطلحات متداولة ومستعملة بشكل يومي، مثل : -Hello (Bonjour- welcome- thank you- merci…) فهذا النوع من الرسوم المتحركة يكسب الطفل رصيدا لغويا أوليا يؤهله إتقان استعمال هذه اللغات مستقبلا، دون أي صعوبة، هذا إلى جانب الطابع الترجمي الذي يطغى على سرد الأحداث، إذ تعتمد بطلة الرسوم المتحركة على ترجمة بعض الجمل من اللغة الفرنسية إلى اللغة الإنجليزية تارة

ومن الإنجليزية إلى الفرنسيّة تارة أخرى مثل: (six stars – six étoiles) فمثل هذه الرسوم تخلق لدى الطفل الصّغير ما نسميه بروح الترجمة التلقائية، وبالتالي نكوّن تراجمة منذ الصغر، فيخلقون بالتالي لأنفسهم معاجم صغيرة باللغتين، تمثّل رصيدهم اللغوي من لغات أجنبية متعدّدة.

خاتمة: وعلى أي حال تبقى كلّ هذه الآراء المؤيّدة أو المعارضة أو التي تقف موقفا وسطا بينهم مجالا مفتوحا للنقاش، وتبقى النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث نسبيّة ومرهونة بظروف كلّ بحث أو دراسة، إلا أنه ليس بإمكاننا إنكار تلك الأدلة الواقعيّة الملموسة على كثير من النظم التّعليميّة التي تدرس أكثر من لغة واحدة في مراحل التعليم الأولى في المناطق التي يتحدّث سكانها لغات متعدّدة كالاتحاد السوفياتي، الهند، سويسرا، بلجيكا، كندا وغيرها، دون أن تؤثّر إحداهما سلبا على الأخرى.

الهوامش:

1- مقال منشور في الأنترنيت، "متى نبدأ تعليم الأطفال اللغات الأجنبيّة"، الجزائر: منقول عن موقع الوثائق التربويّة:

http://www.dafatin.com/vb/showthread.php

2- الموقع نفسه.

3- الموقع نفسه.

4- Christiannique, Initiation méthodique à la grammaire générative, paris :1974, Libraire Armand calin, p10.

5 - Christiannique, Initiation méthodique à la grammaire générative, p10.

6- المرجع نفسه، ص09.

7- كامل محمد محمد عويضة، سيكولوجية الطفولة، بيروت، لبنان، 1996، 174.

8- فاخر عاقل، معالم التربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1968، ص 53.